Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9170563
Centre d'intérêt: 720

Enseignement moral : primaire / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1990.
ii, 186 p. ; 28 cm. -- (Programme d'études / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale des programmes)

Code: 9091-833 ; 16-2720. Bibliogr.: p. 179-186.

ISBN 2-550-15476-2

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale des programmes * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

Descripteur(s): Enseignement moral * Programme d'études * Primaire (Ordre d'enseignement)

Ce programme est destiné aux élèves du primaire inscrits au cours d'enseignement moral. Il comprend deux grandes parties: 1. les fondements de l'enseignement moral; 2. le contenu de l'enseignement moral. La première partie expose les idées de base qui orientent le choix et l'organisation des notions et des objectifs du programme. Présentée sous forme d'énoncés accompagnés de notes explicatives, cette partie traite successivement de la condition humaine, de la morale, de l'éducation morale et de l'enseignement moral. La seconde partie comporte trois chapitres qui couvrent les sujets suivants: 1. l'objectif global et les buts de l'enseignement moral; 2. les objectifs généraux, terminaux et intermédiaire de même que le contenu notionnel de l'enseignement moral; 3. la répartition des objectifs terminaux et intermédiaires et du contenu notionnel.

Type de document:

9170563

programme d'études

ENSEIGNEMENT MORAL

PRIMAIRE

Québec

programme d'études

ENSEIGNEMENT MORAL
PRIMAIRE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-633

ISBN 2-550-15476-2

Dépôt légal — quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

*Le présent programme d'études **Enseignement moral** pour le primaire et le premier cycle du secondaire est édicté en conformité avec l'article 461 de la Loi sur l'instruction publique.*

J'ai reçu l'avis des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation, conformément aux dispositions du paragraphe a) de l'article 23 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, tel que remplacé par l'article 569 de la Loi sur l'instruction publique (1988, chap. 84).

*L'usage de ce programme est autorisé dans toutes les écoles à compter de septembre 1991 pour les fins de l'enseignement du programme d'études **Enseignement moral**.*

Claude Ryan
Ministre de l'Éducation

AVANT-PROPOS

Le présent programme remplace d'une part, le programme de Formation morale pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux du primaire dans les écoles catholiques 1977 (16-2714) et d'autre part, le programme de Formation morale pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux du premier cycle du secondaire dans les écoles catholiques 1980 (16-3731-00).

Le nouveau programme d'études en enseignement moral détermine les objets d'apprentissage devant être poursuivis tant au primaire qu'au premier cycle du secondaire. On a voulu ainsi assurer la continuité des apprentissages du primaire, au premier cycle du secondaire. Seules les pages couvertures sont de couleur différente afin des respecter les règles établies en la matière.

REMERCIEMENTS

L'élaboration du programme d'études en enseignement moral a été rendue possible grâce à la participation des personnes suivantes :

- LES FONDEMENTS

* Rédaction

. **Pierre Lebuis**, alors conseiller pédagogique à la Commission scolaire Sault Saint-Louis

. **Yvon Patrice**, responsable de l'enseignement moral à la Direction de la formation générale

. **Jean-Marie Debunne**, personne-ressource, alors professeur à la Commission des Écoles catholiques de Montréal

* Comité aviseur

. **Maurice Bouchard**, alors conseiller en éducation chrétienne à la Commission scolaire Honoré-Mercier

. **Gabriel Chénard**, théologien, Université Laval

. **Bruce Cook**, didactique de l'enseignement moral, Université Laval

. **Michel Despland**, moraliste, Université Concordia

. **Raymond Jensen**, alors directeur de la Direction de l'enseignement protestant

. **Michel Stein**, alors directeur de la Direction de l'enseignement catholique

. **Normand Ryan**, alors directeur de la Direction générale du développement pédagogique

. **Maurice Morand**, alors directeur de la Direction des programmes

- LE CONTENU

° Rédaction

. **Bertrand Deshaies**, enseignant à la Commission scolaire Blainville-Deux-Montagnes

. **Yvon Patrice**, responsable de l'enseignement moral à la Direction de la formation générale

° Comité consultatif

. **Louise Bouchard**, enseignante de la Commission scolaire Sault-Saint-Louis

. **Anita Caron**, professeure à l'Université du Québec à Montréal

. **Pierre Lebuis**, alors conseiller pédagogique à la Commission scolaire Sault-Saint-Louis, en prêt de service à l'UQAM

. **Gabriel Samson**, enseignant à la Commission scolaire Chutes de la Chaudière

. **James Sullivan**, professionnel au Ministère de l'Éducation du Québec, représentant les anglo-protestants

° Consultants spéciaux

. **Jean-Marie Debunne**, professeur à l'Université Laval

. **Michel Despland**, professeur à l'Université Concordia

. **Éric Volant**, professeur à l'UQAM

° Traitement de textes

. **Céline Roy-Dupuis**, agente de secrétariat

° Révision linguistique

. **Services linguistiques du Ministère de l'Éducation du Québec**

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

PREMIÈRE PARTIE

Les fondements de l'enseignement moral

Introduction 5

A. Considérations sur la condition humaine 7

° L'être humain en tant qu'être individuel 8

° L'être humain en tant qu'être-avec-les-autres 10

° L'être humain en tant qu'être en quête de sens 13

B. Considérations sur la morale 16

° La morale comme contenu 16

° La morale comme processus 20

° Aspects dynamiques de la morale 22

C. Considérations sur l'éducation morale 26

° Conception de l'éducation morale 26

° But de l'éducation morale 27

° Le développement moral 29

D. Considérations sur l'enseignement moral 32

° Les pôles de l'enseignement moral 32

° Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant responsable de l'enseignement moral 36

SECONDE PARTIE

Le contenu de l'enseignement moral

Introduction 41

CHAPITRE PREMIER : Objectif global et buts de l'enseignement moral 45

CHAPITRE II:	Objectifs généraux, terminaux et intermédiaires et contenu notionnel de l'enseignement moral	63
Section A	Conceptualisation du phénomène moral ..	71
• Objectif général 1:	Comprendre des aspects majeurs du phénomène moral: - la nature et l'objet de la morale, - le référentiel moral de son milieu, - le développement moral individuel.	
Section B	Valorisation des exigences fondamentales	109
• Objectif général 2:	Valoriser les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.	
Section C	Objectivation de l'expérience morale ..	131
• Objectif général 3:	Évaluer des réalités sur le plan moral.	
Section D	Motivation à la décision et à l'action morales	149
• Objectif général 4:	Se motiver à la décision et à l'action morales.	
CHAPITRE III:	Répartition des objectifs terminaux et intermédiaires et du contenu notionnel	155
BIBLIOGRAPHIE		179

PRÉSENTATION

Le programme d'études en enseignement moral comprend deux parties : "Les fondements de l'enseignement moral" et "Le contenu de l'enseignement moral".

Le texte des fondements de l'enseignement moral, rédigé en 1984-1985, a été élaboré par la Direction des programmes du ministère de l'Éducation. Ce travail a été supervisé par un comité formé de spécialistes de l'extérieur du ministère ainsi que des directeurs de la Direction de l'enseignement catholique, de la Direction de l'enseignement protestant, de la Direction générale du développement pédagogique et de la Direction des programmes.

Ce texte a été élaboré pour servir de base à la rédaction de l'ensemble des programmes d'études en enseignement moral. Approuvé par les comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation en mai et en août 1985, il est paru pour la première fois dans le programme d'études du second cycle du secondaire diffusé en 1986.

La seconde partie, qui présente le contenu du programme d'études, comporte trois chapitres:

- Objectif global et buts de l'enseignement moral;
- Objectifs généraux, terminaux et intermédiaires et contenu notionnel de l'enseignement moral;
- Répartition des objectifs terminaux et intermédiaires et du contenu notionnel.

Bien que le contenu du programme d'études du primaire et du premier cycle du secondaire ait été rédigé quelques années après le texte des fondements de l'enseignement moral, les concepteurs se sont efforcés de se conformer tout autant à l'esprit qu'à la lettre de ce texte de base. Cette contrainte a eu des effets dans le choix des termes, dans la manière de présenter certains aspects de la réalité morale et, surtout, dans la façon de structurer le

programme en quatre sections. Il s'avère, maintenant que l'exercice est achevé et que les petites difficultés qu'il posait ont été résolues, que les fondements, dans l'ensemble, constituent une base solide et qu'on aurait eu tort de vouloir les modifier.

Le programme d'études se termine par une bibliographie des textes et des ouvrages ayant inspiré de quelque manière son élaboration.

On dira peut-être, après avoir pris connaissance du contenu de ce programme, qu'il s'intéresse peu à la pédagogie. Il s'agit là d'une situation normale puisque les normes qui, depuis 1980, régissent l'élaboration des programmes d'études, demandent que ces documents se concentrent sur la description des apprentissages, laissant aux guides et au matériel didactique les préoccupations d'ordre pédagogique. L'avantage d'un tel programme d'études est qu'il permet au personnel enseignant et aux autres personnes concernées par l'enseignement moral, particulièrement aux auteurs de matériel didactique, d'avoir une vue d'ensemble des apprentissages à réaliser (connaissances, habiletés, attitudes), présentés sous la forme d'orientations générales, d'objectifs de formation et de contenu notionnel.

Le programme d'études en enseignement moral ne constitue donc pas un soutien direct à la préparation de l'enseignement ni à l'élaboration d'un matériel didactique. Voilà pourquoi un guide pédagogique et un devis de matériel didactique viendront se greffer à ce document. Le premier, élaboré prioritairement pour le personnel du milieu scolaire, présente un ensemble de moyens pratiques : grille de lecture pour accroître la compréhension du programme, soutien à la planification locale et de classe, à la préparation ou au choix de situations d'apprentissage, à la préparation ou au choix des moyens d'enseignement et d'évaluation, etc. Le second, destiné aux concepteurs et aux auteurs de matériel didactique, fournit des renseignements sur la clientèle et sur les conditions de réalisation de l'enseignement moral et décrit les critères appliqués lors de l'approbation du matériel didactique.

Le programme d'études doit pouvoir compter aussi sur des mesures d'implantation et de perfectionnement appropriées.

PREMIÈRE PARTIE

LES FONDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

PREMIÈRE PARTIE

LES FONDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

INTRODUCTION

Le texte qui suit décrit les fondements sur lesquels s'appuient les programmes d'études en enseignement moral destinés aux écoles primaires et secondaires du Québec. Il s'agit d'idées de base qui orientent le choix et l'organisation des notions et des objectifs des programmes du primaire et du secondaire. Présentée sous forme d'énoncés accompagnés de notes explicatives, cette partie traite successivement de la **condition humaine**, de la **morale**, de l'**éducation morale** et de l'**enseignement moral**.

Ces énoncés sont le fruit d'une recherche de consensus et s'appuient sur les données actuelles des sciences humaines et de la philosophie. Ils n'ont de ce fait aucun caractère absolu mais ils constituent une base suffisante pour permettre l'élaboration de programmes d'enseignement moral respectueux de la diversité des convictions de la clientèle à qui ils s'adressent.

Par rapport à chacun des domaines abordés, les fondements entendent donc proposer des considérations et non des prises de position finales. Ils laissent à chacun le soin de décider d'aller ou non demander à d'autres sources les réponses qui leur font défaut. Ce faisant, les fondements se veulent la base commune à laquelle les convictions personnelles de chacun et de chacune peuvent venir se greffer.

Enfin, les fondements s'inscrivent dans les perspectives tracées par les "finalités" et les "objectifs premiers" de L'École québécoise. Ainsi, ils se veulent en concordance avec l'objectif premier de l'éducation scolaire au Québec qui est de

> **permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatives et de se préparer à leur rôle de citoyen.**[1]

Ils reconnaissent aussi sans contredit le texte de L'École québécoise qui traite du rôle de l'école dans l'éducation aux valeurs comme l'un des champs d'intervention privilégiés de l'enseignement moral.

> **L'école assume également un rôle primordial et double dans la formation du sens des valeurs. D'une part, elle stimule, chez les jeunes, la découverte des valeurs personnelles et, d'autre part, elle leur propose un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société. C'est principalement dans l'exercice de ce double rôle que l'école fait apparaître, avec le plus de clarté, les finalités éducatives qu'elle poursuit**[2]

---

1. L'École québécoise : Énoncé de politique et plan d'action, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Québec, 1979, p. 29 (par. 2.3.1).

2. Ibid., p. 27 (par. 2.2.9).

A. CONSIDÉRATIONS SUR LA CONDITION HUMAINE

Énoncés	Notes explicatives
1. Au coeur de la condition humaine se trouve la nécessité pour les femmes et les hommes, sur les plans individuel et collectif, de prendre des décisions et de faire des choix qui donnent sens à leur existence.	Le postulat de départ retenu pour les programmes d'enseignement moral met en relief, comme trait fondamental de la condition humaine, la nécessité pour les femmes et les hommes de décider et de choisir. Ce faisant, il fait apparaître l'idée de **liberté** et la possibilité de donner du **sens** à l'existence; il présente en outre les femmes et les hommes comme des êtres ouverts à de multiples possibilités.
2. Être historique s'enracinant dans le temps et dans l'espace, l'être humain s'inscrit dans la trajectoire qui va des générations passées à celles de demain. Il est rattaché au passé, il existe dans le présent et il amorce le futur.	Les femmes et les hommes font de leur existence présente une expérience qui, tout en étant inédite, reste marquée par l'héritage du passé. À leur tour, ils lèguent aux femmes et aux hommes de demain un héritage qui influencera leur façon d'être et de vivre.
3. Totalité indivisible, l'être humain se développe dans une recherche d'équilibre et de conciliation en tant qu'être individuel, être-avec-les-autres, être en quête de sens.	À la base des quelques considérations sur la condition humaine que proposent les énoncés, se trouve l'affirmation du caractère indivisible de l'être humain. L'être humain n'est pas l'addition de diverses composantes, que l'on peut considérer comme les parties d'un tout. Il est une totalité irréductible. Il naît et il se développe comme tel. Cependant, le discours qui porte sur une réalité complexe comme l'être humain se présente nécessairement de façon séquentielle. Aussi, tout en s'appuyant sur l'idée centrale que l'être humain est indivisible, les énoncés traitent-ils successivement de trois aspects de la condition humaine : . l'être humain en tant qu'individu, c'est-à-dire comme unité organisée sur les plans biologique et psychique; . l'être humain comme être-avec-les autres, c'est-à-dire comme humain en situation d'échange avec les autres humains;

Énoncés	Notes explicatives
	. l'être humain comme être en quête de sens, c'est-à-dire comme être en tension vers l'avenir et à la recherche de signification.
	Ces trois "angles" ont été retenus parce qu'ils permettent de proposer des considérations propres à servir de fondements à des programmes d'enseignement moral. Bien que les sciences et la philosophie fournissent un certain nombre de données qui sont actuellement considérées comme des acquis sérieux dans la compréhension de l'humain, il n'en reste pas moins que l'être humain demeure à certains points de vue une réalité insondable. Il ne faut donc pas s'attendre à trouver au terme de la lecture des énoncés un portrait exhaustif et structuré de l'humain. C'est ce qui explique le choix des expressions qui apparaissent plus haut de préférence à des termes comme "composante" ou "dimension", utilisés parfois dans des textes qui aspirent à présenter un tel portrait.

o L'être humain en tant qu'être individuel

Énoncés	Notes explicatives
4. L'être humain, par son héritage génétique, est porteur, dans son corps, de limites et de déterminismes inhérents à son espèce ainsi que de caractères originaux qui assurent l'unicité de chacun.	L'être humain est le produit de la rencontre de deux cellules différentes qui, tout en lui attribuant des caractères communs à son espèce, font de lui, déjà sur le plan biologique, un être original, unique. Ainsi, chaque être humain est un exemplaire différencié d'un même ensemble, d'une même organisation biologique, identique pour l'espèce, mais originale et renouvelée pour chaque individu.
5. L'organisation biologique de l'être humain, tout en le reliant au monde du vivant par le partage de caractéristiques essentielles, le distingue fondamentalement des autres vivants par la complexité de sa vie psychique.	L'activité psychique s'enracine dans l'organisme humain. Plus précisément, c'est le système nerveux central, et son outil privilégié, le cerveau, qui rend possible l'activité psychique complexe de l'être humain.

Énoncés	Notes explicatives
6. La vie psychique de l'être humain est faite de sensation, de perception, de désir, d'émotion, de sentiment, d'intuition, d'imagination, de symbolisation, de mémoire, de raison... Elle implique une interaction entre l'affectivité et la rationalité.	Deux pôles de l'activité psychique, l'affectivité et la rationalité, entretiennent entre eux des rapports complexes. Ainsi, on peut noter, à titre d'exemple, qu'ils sont simultanément mis à contribution sur le plan de la mémoire : la mémoire implique une systématisation de faits et de données qu'assure un travail de la raison; mais ces faits et ces données ne seraient sans doute jamais enregistrés si une motivation affective ne stimulait les processus de mémorisation. Des corrélations semblables existent pour toute activité psychique, qu'elle soit de l'ordre du désir, de l'émotion, de l'imagination... L'interaction entre l'affectivité et la rationalité assure aux femmes et aux hommes la capacité réflexive nécessaire à l'exercice des choix et à la prise de décision qui orientent leur action.
7. Selon leurs conditions d'existence, les femmes et les hommes tendent à la prise en charge personnelle de leur existence dans le développement de leur conscience et de leur liberté.	Grâce à sa capacité de réfléchir, c'est-à-dire de penser à son expérience en se la représentant, en la symbolisant, l'être humain peut prendre en charge volontairement son existence. Cette prise en charge, jamais achevée, est l'expression de la liberté humaine qui fonde l'autonomie du comportement. Au cours de son existence, selon ses conditions concrètes de vie, un être humain élargit son champ d'expérience et révise les objets de sa symbolisation. Ce faisant, il précise ses zones de liberté et affirme son autonomie.
8. L'activité psychique amène l'être humain à réfléchir sur sa condition et à dégager un sens à son existence.	Son activité psychique conduit l'être humain à réfléchir sur sa condition; grâce à elle, il peut s'ajuster aux déterminismes et aux limites de cette condition par un examen de sa situation présente à la lumière de son expérience passée (mémoire) et de l'idée qu'il se fait de son devenir (imagination). Par cette réflexion, puisqu'il lui est impossible de nier

Énoncés | **Notes explicatives**

les limites de sa condition, il cherche à donner un sens à son action, à sa vie, à la vie. Il tente de cerner cette volonté de réalisation qui l'habite malgré la finitude de sa condition. Il cherche aussi à comprendre ce qu'il vit pour participer, de la façon la plus réaliste possible, au devenir de la vie.

9. Pour favoriser son développement, l'être humain répond à ses besoins fondamentaux sur les plans biologique et psychique, entrant ainsi en relation dynamique avec son milieu dans un processus d'échange, de confrontation et de transformation.

Les besoins qu'éprouvent les femmes et les hommes sont d'ordre biologique et d'ordre psychique. Les premiers sont connus : boire, manger, s'oxygéner, se reposer, se mouvoir... Parmi les seconds, se retrouvent les besoins de comprendre, de communiquer, d'aimer et d'être aimé, de se sentir en sécurité, de se savoir utile, de produire, de créer...

La satisfaction des besoins se réalise dans les échanges incessants que l'être humain entretient avec son milieu. Ces échanges assurent l'adaptation de l'être humain à son milieu de vie. Foncièrement cependant, ils impliquent une confrontation avec l'environnement : l'être humain est amené à intervenir sur l'existence des êtres qui l'entourent, à transformer son milieu de vie, à se l'approprier. En contrepartie, un individu subit aussi l'action du milieu. L'autonomie de l'être humain s'affirme dans une interaction avec son environnement.

o L'être humain en tant qu'être-avec-les-autres

10. L'être humain est solidaire des autres humains avec lesquels il entre en interaction. Cette interaction lui permet de se structurer comme personne sur les plans individuel et collectif.

Le besoin de vivre avec ses semblables apparaît impératif pour l'être humain. Les interactions qu'il entretient avec les autres sont constitutives de son être même, et la solidarité s'avère l'un de ses traits caractéristiques fondamentaux.

La solidarité dont il est question ici apparaît comme une exigence absolue, comme une attitude qui s'impose

Énoncés	Notes explicatives
	"de fait". Elle est de l'ordre des conduites tendancielles, c'est-à-dire des comportements qui vont de soi. A ce titre, elle représente un trait permanent de l'être humain, et ce, même si elle semble parfois peu apparente. La solidarité "de fait" se distingue de la solidarité "valeur" en ce qu'elle trouve son fondement dans l'intuition profonde qu'une inéluctable interdépendance rassemble les êtres humains alors que la solidarité "valeur" tire ses justifications plutôt de la raison et de la volonté.
11. Les interactions entre humains se vivent sous la forme de relations interpersonnelles et de rapports sociaux selon des pôles qui peuvent aller de la dépendance à l'opposition, en passant par l'acceptatiun consciente et active de l'autre.	Les interactions entre humains sont de deux types : les rapports sociaux, qui se vivent sur la base des rôles qu'exercent dans une société les individus et les groupes, et les relations interpersonnelles, qui se vivent de personne à personne sans recours explicite aux droits et devoirs rattachés aux rôles sociaux. Les interactions, qu'elles se réalisent sous le mode interpersonnel ou sous le mode institutionnel, exercent un impact déterminant sur les femmes et sur les hommes en structurant leur personnalité. Parfois, ces interactions peuvent marquer un individu de façon excessive, au point d'affecter son autonomie, en le plaçant dans un état plus ou moins prononcé de dépendance ou en suscitant chez lui un état d'opposition plus ou moins permanent. Lorsqu'elles se réalisent de façon à équilibrer la tendance à l'individualisation et la tendance à l'intégration au groupe qu'éprouve de façon concomitante l'être humain, les interactions lui permettent de se développer en tant que personne à la fois autonome et solidaire.
12. Une société repose toujours sur un certain consensus autour de valeurs et de projets et sur une organisation. Dans la	Toute société comporte une organisation, c'est-à-dire une structure et un mode de fonctionnement. La structure d'une société s'exprime

Énoncés	Notes explicatives
société contemporaine, les femmes et les hommes sont confrontés dans leurs rapports sociaux à une organisation sociale complexe et mouvante et à une recherche de consensus difficile à atteindre et à maintenir en raison de la diversité des valeurs. Cette situation peut être source de nombreux conflits.	dans la définition des rôles que les individus et les groupes y exercent; son mode de fonctionnement consiste dans les modalités suivant lesquelles se vivent les rapports entre les rôles sociaux. Toute société véhicule des valeurs et des croyances auxquelles la personne doit adhérer après en avoir compris le bien-fondé. L'organisation de la société contemporaine, à cause de sa mobilité et de sa complexité, entraîne cependant de multiples conflits dans les rapports entre gouvernement et citoyens, patrons-entrepreneurs et employés, parents et enfants, enseignants et élèves... De même, la diversité des valeurs est à l'origine de rapports conflictuels entre les membres de la société, les individus ou les groupes, à propos des questions politiques, religieuses, socio-économiques, esthétiques, éducatives...
13. Lorsqu'ils sont assumés de façon positive, par l'acceptation consciente et active de l'autre, les conflits sont une occasion pour la société d'accéder à un nouvel aménagement du réel, à un vivre-ensemble renouvelé.	Si l'on exclut les manifestations excessives - opposition systématique, rapport de force outrancier, mauvaise foi, violence physique ou morale -, il apparaît que les conflits, assumés positivement, peuvent devenir des facteurs de progrès pour la société. Les conflits renferment souvent le ferment d'un nouvel aménagement social. En effet, les divergences, même profondes, alimentent les échanges entre les partenaires sociaux, individus ou groupes, et créent une dynamique sociale qui est à l'origine de nouvelles synthèses, représentant des accords suffisamment riches et équilibrés pour permettre un vivre-ensemble satisfaisant. Ainsi, la confrontation des points de vue, les échanges féconds, les enrichissements mutuels apparaissent indéniablement comme des facteurs de renouveau pour la société.

Énoncés | **Notes explicatives**

o L'être humain en tant qu'être en quête de sens

14. Être en devenir, l'être humain cherche à se réaliser tant sur le plan individuel que sur le plan collectif : il aspire à travers la modification de sa situation présente à une situation différente représentant à ses yeux un progrès.

De nombreuses expressions servent à désigner cette aspiration à la réalisation de l'être humain : élan vital, aspiration au bonheur, recherche d'un plus-être, quête d'absolu, ouverture à la transcendance, tension vers un mieux-être et un mieux-vivre...

15. L'aspiration à la réalisation individuelle et collective s'accompagne d'une recherche de sens qui appelle la définition, par les femmes et par les hommes, d'une vision du monde. La recherche de sens est génératrice d'espoir et de cohérence.

La recherche de sens constitue une activité caractéristique et fondamentale de l'être humain. Habituellement, cette activité est qualifiée de spirituelle. Elle a une double fonction : elle donne les finalités de l'existence et oriente ainsi l'agir (fonction anticipative); elle propose une vision unifiante et explicative des choses et fournit un contenu à la recherche de réalisation (fonction explicative).

Ordinairement, la recherche de sens est vécue avec d'autres et se réalise dans des groupes d'appartenance divers (Églises, regroupements idéologiques, sociétés humanitaires...) pouvant déborder les frontières des sociétés.

16. Les visions du monde se traduisent dans divers réseaux de signification (religions, sagesses, utopies, mythologies, systèmes philosophiques, idéologies...) privilégiant chacun des valeurs, des symboles et des croyances. Ces visions et leur pluralité interpellent les femmes et les hommes d'aujourd'hui.

Toute vision du monde se concrétise dans un système explicatif ou réseaux de signification qui fait appel à un ensemble de valeurs, de symboles et de croyances proposant une réponse plus ou moins cohérente aux questions que se pose l'être humain dans sa recherche de réalisation. Ces réseaux de signification placent le lieu privilégié de la réalisation humaine dans l'individu, la société, la nature, le cosmos ou dans un au-delà de l'humanité (vie surnaturelle, divinité...).

17. Cette interpellation se traduit dans un double défi : d'une part, assumer l'expression de

Ce double défi est caractéristique d'une société dite "ouverte". Ce type de société reconnaît à chacun

Énoncés

son propre réseau de signification servant à dire le sens ultime de la vie; d'autre part, contribuer, au-delà des différences et des divergences, à l'émergence, jamais achevée, du consensus indispensable au vivre-ensemble.

18. Des considérations sur la condition humaine se dégagent les trois traits fondamentaux suivants : l'autonomie, la solidarité et le sens. Dans une perspective de recherche de réalisation, ces traits fondamentaux disent non seulement ce que sont les femmes et les hommes mais aussi ce qu'ils devraient être.

Notes explicatives

la liberté de se référer au système explicatif qui convient le mieux à ses convictions. Cette liberté, fondamentale, rend difficile l'élaboration du consensus minimal essentiel à la stabilité et même à la survie de toute société.

Un consensus peut s'organiser autour de la reconnaissance de principes sociaux essentiels au vivre-ensemble (liberté des individus, respect de l'autre, impartialité...). Sur cette base, peuvent se définir des objectifs à poursuivre et se préciser des moyens pour les atteindre, qui représentent un projet collectif suffisamment significatif et rassembleur pour assurer une coexistence effective et viable.

L'autonomie repose sur l'unicité et la liberté de chaque femme et de chaque homme et sur la tendance de chacun à conduire lui-même sa vie en s'assurant, à sa mesure, une maîtrise toujours plus grande de ses déterminismes et conditionnements par une prise en charge consciente de son réel. La solidarité qui s'enracine dans les caractères commun. à l'espèce humaine et qui découle de la nécessité pour les femmes et les hommes de vivre ensemble est à la base de la survie et de la qualité de vie des groupes d'humains. Le sens se fonde sur le besoin qu'éprouvent les femmes et les hommes de justifier leur agir et leur existence et de donner une orientation à leur vie.

Ces traits sont fondamentaux en ce sens qu'ils se rapportent à des caractéristiques inhérentes à la condition humaine. Ils demandent cependant à être actualisés. En effet, la façon de voir et la façon de vivre les traits fondamentaux évoluent en fonction du développement biologique, intellectuel et socio-affectif de l'être humain et de l'influence de l'environnement humain

Énoncés

Notes explicatives

(individus, groupes, institutions, médias...). Dans une perspective de recherche de réalisation, ces traits correspondent non seulement à une description de ce que sont les femmes et les hommes, mais ils constituent une invitation à tendre vers ce qu'ils devraient être. La morale surgit dans ce passage de l'**être** au **devoir-être**.

B CONSIDÉRATIONS SUR LA MORALE

Énoncés	Notes explicatives
1. Parce que l'être humain se trouve, par sa condition, dans la nécessité de faire des choix et de prendre des décisions, la morale est une activité humaine nécessaire et essentielle, qui permet aux femmes et aux hommes de prendre en charge leur agir de façon autonome et responsable.	Si la morale constitue une activité nécessaire en raison de la liberté humaine, elle est aussi qualifiée d'activité essentielle à cause de la nature et de l'objet des choix et des décisions auxquels elle s'intéresse. Il s'agit, en effet, de choix et de décisions ayant un impact sur ce qui apparaît primordial pour les femmes et les hommes dans leur aspiration fondamentale au BONHEUR. C'est pourquoi la morale a pour objet ultime la recherche du BIEN.
2. La morale se présente comme un ensemble de normes, règles, interdits, devoirs, droits, lois, valeurs, principes, exigences fondamentales, idéaux... qui proposent une distinction entre le bien et le mal. Son objet est la régulation de l'agir en vue du mieux-vivre et du mieux-être individuels et collectifs.	La morale apparaît d'abord comme un référentiel, c'est-à-dire un ensemble d'éléments plus ou moins explicites, auquel on se réfère pour décider de l'agir moral; à ce titre, elle est de l'ordre du **contenu**. Par son objet, la régulation de l'agir en vue du mieux-vivre et du mieux-être individuels et collectifs, la morale est de l'ordre du **processus**.

o La morale comme contenu

3. Dans son sens le plus général, la morale s'appuie sur l'aspiration fondamentale de réalisation de l'être humain et se traduit en un critère ultime de l'agir : l'EXIGENCE D'ETRE HUMAIN. S'articulant sur une conception de l'humain, le critère ultime s'exprime en exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens.	L'expression EXIGENCE D'ÊTRE HUMAIN traduit en termes de devoir-être l'aspiration à la réalisation de l'être humain dont font état les énoncés sur la condition humaine. L'EXIGENCE D'ETRE HUMAIN constitue l'instance dernière et critique de l'agir. Ce critère ultime dit que l'être humain est obligé à lui-même, à son épanouissement, à son humanisation. L'EXIGENCE D'ÊTRE HUMAIN s'explicite en exigences fondamentales correspondant aux traits fondamentaux d'autonomie, de solidarité et de sens. Ces exigences fondamentales, en raison de leur caractère général et stable, constituent le noyau central du référentiel moral.

Énoncés	Notes explicatives
	Des liens importants existent entre autonomie, solidarité et sens. L'autonomie est affirmation de soi, authenticité, initiative, différenciation...; la solidarité est interdépendance, intégration, complémentarité, rapprochement...; le sens, qui est compréhension, justification, orientation, recherche de cohérence..., appelle l'existence de rapports de réciprocité équilibrés entre autonomie et solidarité.
4. Les exigences fondamentales se traduisent en divers principes et valeurs : **l'autonomie**, dans l'authenticité, la considération de ses intérêts, l'estime de soi, la liberté, le respect de soi...; la **solidarité**, dans l'acceptation de la différence, la compassion, la considération des intérêts des autres, l'égalité, la fraternité, l'impartialité, la justice, le pluralisme, le respect des autres, la responsabilité...; le **sens**, dans la cohérence, la confiance, l'engagement, l'espoir, la vérité...	Les exigences fondamentales s'explicitent en principes et en valeurs. Il n'est pas facile de distinguer un principe et une valeur. Un "principe" se veut l'expression d'une proposition première, c'est-à-dire qu'il est souvent un postulat qui est posé comme base nécessaire. Une "valeur" apparaît comme une réalité qui est digne d'être préférée parce qu'elle exprime ce qui se conçoit comme désirable, comme primordialement important. Leur différence majeure réside en ce que le principe revêt une connotation plutôt rationnelle alors que la valeur revêt une connotation plutôt affective. Le principe se présente d'abord comme une référence et la valeur comme une préférence; mais tous deux sont de l'ordre de la référence et de la préférence puisqu'ils servent de critères et qu'ils font l'objet de choix. Ainsi, la plupart des éléments énumérés dans l'énoncé 4, bien qu'ils apparaissent d'abord soit comme un principe, soit comme une valeur, tiennent à la fois de l'un et de l'autre. Les principes et les valeurs, en plus d'inspirer l'agir de façon plus ou moins immédiate, permettent de porter un jugement sur les éléments les plus concrets du référentiel moral (les règles, les devoirs, les normes...) en vue de les appliquer à une situation ou de les transformer pour les adapter à la mouvance du réel.

Énoncés	Notes explicatives
	Le choix des principes et des valeurs, de même que la manière de les définir et de les hiérarchiser, varient selon les personnes et les groupes. Il s'ensuit que, plus que les exigences fondamentales et les normes et règles particulières, les principes et les valeurs, en privilégiant des façons de faire, d'être et de voir, contribuent à caractériser le référentiel moral d'une personne ou d'un groupe et, par conséquent, à définir l'identité même de cette personne ou de ce groupe.
5. Les exigences fondamentales, les principes et les valeurs se concrétisent en un système de prescriptions et d'interdictions formulées sous la forme de règles, normes, interdits, devoirs, droits, lois...	Les lois, règles, normes, devoirs, interdits, droits... concrétisent les principes et les valeurs. Il n'est pas toujours facile d'établir une distinction entre ces divers termes. Si tous impliquent un impératif dictant le comportement à adopter ou à éviter, ils n'ont pas nécessairement la même origine ni la même portée. Ainsi, une **loi** émane habituellement d'une autorité reconnue comme légitime; celle-ci formule et promulgue des exigences concrètes auxquelles les individus et les groupes doivent se conformer sous peine de sanctions. Certaines exigences concrètes s'apparentent à des lois bien qu'elles ne fassent pas l'objet d'une formulation explicite; on pense alors aux règles, aux normes et aux devoirs qui, à cause de leur caractère diffus, s'imposent de façon plutôt implicite. Les **règles** constituent des propositions indiquant, de façon générale, la manière de se conduire ou d'exécuter certaines actions dans ses relations avec les autres. Les **normes** introduisent l'idée de "standard" comme façon de définir ce qui est admis; elles comportent une dimension évaluative selon laquelle ce qui est conforme à la moyenne constitue la normalité. Les **devoirs** sont associés aux rôles sociaux des individus et des groupes;

Énoncés

Notes explicatives

ils décrivent ce que les femmes et les hommes doivent faire en tant que parent, enfant, citoyen, travailleur, employeur...

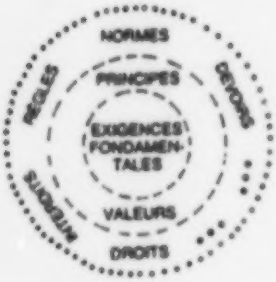
L'**interdit** a un caractère éminemment impératif et s'apparente à cet égard aux notions qui ont été examinées précédemment. Cependant, l'interdit s'en distingue souvent par son caractère fondateur: il ne traduit pas alors une exigence circonstanciée, mais correspond à l'expression d'une exigence fondamentale chargée de guider de façon globale la conduite humaine. S'incarnant dans des formes plus circonstanciées, les interdits se rapprochent davantage des règles, des normes, des devoirs et même parfois des lois. S'apparentant à ces traductions concrètes, l'interdit, dans le langage courant, devient l'ensemble des comportements proscrits et défendus.

À travers diverses chartes et déclarations, les **droits** expriment ce qui est fondamental pour assurer la dignité des femmes et des hommes. Ils représentent les conditions de réalisation d'un être libre et responsable.

Les normes, règles, interdits, devoirs, droits, lois... représentent la partie la plus concrète du référentiel moral. C'est aussi celle qui se prête le plus à l'interprétation et au changement: elle s'interprète de façon à tenir compte des circonstances particulières d'une situation et elle se transforme de manière à s'adapter à la mouvance du réel.

Le schéma qui suit présente le référentiel moral de son noyau central, stable et général, à ses éléments particuliers, sujets à interprétation et à transformation.

Énoncés | **Notes explicatives**



o La morale comme processus

6. La morale a pour objet la régulation que l'individu ou le groupe fait de son agir. Cette régulation est l'opération par laquelle l'être humain aménage son réel en tenant compte du référentiel moral, des circonstances particulières d'une situation et de la visée qu'il veut donner à son existence sur les plans individuel et collectif.

La morale intervient pour guider la conduite et l'activité humaines. Emprunté au vocabulaire de la cybernétique, le mot **régulation** véhicule l'idée d'une recherche d'équilibre. La régulation de l'agir sur le plan moral constitue à cet égard un processus de réflexion qui permet d'orienter l'agir en envisageant des solutions raisonnables.

7. S'articulant sur une conception de l'humain, la visée se présente, globalement, pour l'individu et pour la société, comme une recherche de réalisation et comme une aspiration à une situation meilleure. Cette réalité se décrit en termes de TENSION VERS UN MIEUX-ETRE ET UN MIEUX-VIVRE INDIVIDUELS ET COLLECTIFS.

L'être humain a un besoin vital de poursuivre un but, une visée, qui donne sens et dynamisme à son action par delà les paradoxes et les ambiguïtés de l'expérience humaine. Cette tension vers l'avenir correspond à l'aspiration fondamentale qu'éprouvent les femmes et les hommes d'améliorer leur situation présente en modifiant leur façon d'être et leur façon de vivre. C'est ce que veulent exprimer les programmes d'enseignement moral en décrivant la visée en termes de tension vers un mieux-être et un mieux-vivre individuels et collectifs.

Cette façon de formuler la visée indique qu'il est possible de procéder, dans une perspective d'humanisation, à une justification et à une évaluation rationnelles des choix et des

Énoncés	Notes explicatives
	décisions ayant trait à la régulation de l'agir humain. La visée fournit à la réflexion morale un critère d'ordre prospectif lorsqu'il s'agit pour elle de justifier ou d'évaluer l'agir individuel et collectif.
8. Leur situation d'être-en-devenir pousse les femmes et les hommes à interroger leur condition présente en vue de préciser la visée individuelle et collective à travers des projets qui concrétisent leur conception du mieux- être et du mieux-vivre.	La détermination du contenu de la visée comporte la nécessité du questionnement sur le devenir humain. Dans cette perspective, les projets que les femmes et les hommes font dans l'aménagement de leur réel sont à envisager comme des solutions provisoires à des situations qu'ils espèrent mieux résoudre un jour. La détermination du contenu de la visée individuelle et de la visée collective se réalise de façon différente. En principe, en effet, une femme ou un homme, ou encore un groupe particulier de femmes et d'hommes, peut choisir de concrétiser sa visée individuelle dans des projets qui correspondent à ses intérêts et à ses conditions d'existence. La définition de la visée individuelle apparaît comme un élément important dans l'exercice de l'autonomie. La visée collective se définit de façon différente. C'est la dynamique sociale, par le jeu des forces en présence dans une société, qui en précise le contenu. De plus, comme une société risque l'effritement si elle n'est pas orientée vers un objectif collectif, elle exige une adhésion minimale aux projets qui concrétisent sa visée collective; elle va même jusqu'à exercer une certaine forme de pression sur les individus ou les groupes particuliers qui refusent de souscrire à ces projets. Il n'appartient pas à l'enseignement moral d'imposer un contenu ni à la visée individuelle, ni à la visée collective. Sa fonction consiste à souligner l'extrême importance de la visée et des projets qui la concrétisent et à habiliter chacun et

Énoncés	Notes explicatives
	chacune à participer, à sa mesure, à la définition du contenu de la visée collective.
9. La régulation de l'agir est fonction de facteurs d'ordre cognitif et affectif. Elle résulte d'une tension entre un processus rationnel et volontaire et un processus existentiel et émotif qui alimentent la réflexion morale à la recherche de la décision raisonnable.	La conception de la morale qui inspire les programmes d'études en enseignement moral s'inscrit dans une perspective humaniste en ce sens qu'elle s'appuie sur la raison, mais une raison qui, tout en cherchant à décrire et à maîtriser le réel, reconnaît que celui-ci reste souvent inexplicable et insondable; une raison qui attache de l'importance à l'affectif et reconnaît l'apport de l'intuition et de l'inconscient. Aussi peut-on dire que si la raison oriente, en dernier ressort, l'agir des femmes et des hommes, elle le fait en tenant compte de l'intuition, de l'émotion, de l'inconscient, tout autant que de l'information et de l'expérience.

o Aspects dynamiques de la morale

10. Mémoire et mouvement, la morale est le reflet de l'héritage socioculturel et de l'expérience présente du réel. Dans sa nature et dans son objet, elle combine une dimension statique et une dimension dynamique.	La morale reflète une double tendance de l'humain à rechercher stabilité et sécurité, et à s'adapter d'une manière créatrice à la mouvance du réel. Au cours de leur existence, les femmes et les hommes prennent appui sur l'expérience morale du passé, expérience qui comporte une dimension universelle liée à la condition même de l'être humain et une dimension spécifique appartenant au contexte culturel d'un milieu donné. Par ailleurs, soucieux d'adéquation au réel, tout en préservant les acquis pertinents du passé, les femmes et les hommes exercent leur créativité, à la mesure de leurs capacités, par rapport au contenu et à l'objet de la morale. Il faut bien reconnaître qu'à cause de leurs conditions d'existence, la créativité des femmes et des hommes, souvent, s'emploie davantage, et même s'use, à réagir à

Énoncés

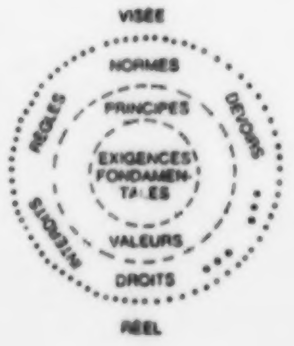
Notes explicatives

ce qui est au lieu de se préoccuper de ce qui devrait être.

Les règles, les interdits, les devoirs, les droits, les normes, les lois, les principes, les valeurs, la compréhension des exigences fondamentales, les projets qui concrétisent la visée varient donc dans le temps et dans l'espace pour les sociétés, tout comme pour les individus et les groupes particuliers.

Les moments de crise, les périodes de conflits, les situations inhabituelles apparaissent comme des occasions privilégiées d'évaluation et de remise en question en vue de maintenir, de réorienter ou de renouveler la morale.

La morale se conçoit comme un ensemble dynamique dont les composantes interagissent entre elles et avec le réel c'est-à-dire avec les circonstances particulières d'une situation ou avec l'expérience des individus et des groupes et l'information nouvelle qui provoquent la mouvance du réel. L'interprétation ou la modification de l'un ou de l'autre des éléments du référentiel moral ou de la visée en vue de tenir compte du **réel** a un impact sur chacune des composantes de la morale et sur l'équilibre de l'ensemble.



Énoncés

11. La détermination des éléments constitutifs du domaine public et du domaine privé de la morale varie dans le temps et dans l'espace.

Notes explicatives

Le champ de la morale comporte un domaine public et un domaine privé. Dans le premier domaine se retrouvent les éléments du référentiel moral et de la visée qu'une société juge primordiaux compte tenu de l'interprétation concrète qu'elle fait, à un moment donné, de sa conception de l'humain et compte tenu aussi de la description des besoins prioritaires qui se dégage de cette interprétation et de l'analyse de la situation où elle se trouve. On donne habituellement le nom de "morale sociale" au domaine public de la morale. Dans le domaine privé se retrouvent les éléments qui ne sont pas considérés comme prioritaires par l'ensemble de la société mais qui apparaissent importants à des individus ou à des groupes particuliers. On donne le nom de "morale individuelle" au domaine privé de la morale.

Le champ de la morale est le lieu d'un mouvement plus ou moins intense. Les composantes du référentiel moral et de la visée s'y déplacent, avec le temps, du domaine privé vers le domaine public et vice versa. Ainsi, les questions entourant la sexualité et le mariage, considérées comme appartenant au domaine public il y a quelques décennies, relèvent largement aujourd'hui du domaine privé, alors que les questions de travail et de répartition des ressources ont connu le mouvement inverse

La renégociation des éléments de la morale sociale et de la morale individuelle se fait, selon des règles qu'il n'est pas toujours facile de dégager, entre les individus, les groupes et les institutions, au gré de leur qualité, de leur pouvoir, de leur vouloir... Même si, ultimement, l'accord de la majorité des partenaires sociaux est nécessaire à la détermination de ce qui est du domaine public de la morale, on trouve très souvent à l'origine de cet accord l'intervention de groupes

Énoncés	Notes explicatives
	minoritaires particulièrement dynamiques ou influents.
	Dans une société caractérisée par la pluralité des convictions fondamentales, la détermination du référentiel et de la visée de la morale sociale suppose la reconnaissance de la richesse de la diversité et le respect de l'autre comme personne dotée de jugement. Elle exige, sur la base de l'acceptation consciente et active de la légitimité du point de vue de l'autre, des échanges de qualité, reposant sur la conviction que la communication est le moyen par excellence d'arriver à un consensus, et appuyés sur une information sérieuse. On donne le nom de pluralisme à cette façon de concevoir les interactions entre individus et groupes aux croyances et aux valeurs divergentes.
12. L'être humain fait l'expérience de la moralité selon un processus où à la fois il reçoit et il donne. Il fait l'apprentissage de la morale de son milieu et il contribue, selon ses capacités et ses conditions d'existence, au maintien ou au renouvellement de cette morale.	Le mot "milieu" englobe l'ensemble des personnes et des institutions qui ont une influence sur l'individu aux divers âges de sa vie : famille, école, Église, médias, pairs...

C CONSIDÉRATIONS SUR L'ÉDUCATION MORALE

Énoncés	**Notes explicatives**
o Conception de l'éducation morale	
1. L'éducation morale est l'action par laquelle l'être humain évolue vers la maturité morale. Cette action éducative s'inscrit dans un double processus de maturation et de socialisation.	L'être humain naît inachevé, porteur de nombreuses potentialités qui émergent au fur et à mesure de sa croissance. Tout au long de son existence, mais plus particulièrement au cours de son enfance et de son adolescence, il se développe selon un processus de **maturation** qui rend possible l'exercice de certaines capacités liées à son état de croissance. En même temps, sa personnalité se structure progressivement par le contact social et la rencontre d'autrui. Dans un processus de **socialisation**, il s'adapte à un milieu de vie humain qui le façonne et auquel il participe comme membre à part entière. L'éducation morale s'inscrit dans ce double processus de maturation et de socialisation.
2. L'éducation morale est centrée sur le sujet qui s'éduque. Ses potentialités cognitives et affectives, ses désirs et ses tendances, sa façon d'être aux autres, ses intérêts et ses raisons d'être, ses expériences et son héritage socioculturel sont le point de départ, le lieu et la trame de cette éducation.	
3. Le sujet est l'agent premier de son éducation morale. Il vit un processus actif où interagissent sa personnalité et les stimulations de l'environnement, et il détermine, en dernier ressort, le sens et la portée de ce vécu.	

Énoncés

4. Opération vaste et complexe, l'éducation morale suppose de la part de ses agents, individus et institutions, l'intention de contribuer au développement du sujet, une certaine idée du but à atteindre et la connaissance des moyens à mettre en oeuvre.

Notes explicatives

Il convient, lorsqu'il est question d'éducation morale, de faire une distinction entre deux choses. D'une part, l'influence globale que les individus, groupes et institutions, en général, du seul fait qu'ils constituent le milieu humain où vit le sujet, exercent sur son évolution morale. D'autre part, l'action volontaire et consciente pratiquée par des individus, groupes ou institutions. L'éducation morale est de l'ordre de l'action volontaire et consciente, et seuls les individus ou les groupes exerçant une telle action peuvent être considérés comme étant des agents d'éducation morale. Ils se retrouvent dans la famille, l'école, les média, les groupes de pairs, les groupes culturels, sportifs, religieux...

L'agent d'éducation morale — ou éducateur moral — se reconnaît aux trois traits suivants : le désir de participer à l'évolution du sujet vers la maturité morale; la connaissance de la fin qui est recherchée, c'est-à-dire des traits caractérisant la femme ou l'homme moralement éduqué; la connaissance des moyens à mettre en oeuvre pour atteindre son but.

o But de l'éducation morale

5. L'éducation morale vise à l'exercice plénier de l'activité morale propre à l'être humain. Elle veut favoriser la maturité morale des femmes et hommes, c'est-à-dire la prise en charge autonome et responsable de leur agir, à la mesure de leurs capacités et de leurs conditions d'existence, en vue du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs.

Énoncés

Notes explicatives

6. L'être humain moralement éduqué peut se reconnaître aux traits suivants qu'il tend à intégrer de mieux en mieux :

- il est conscient de sa valeur et de sa dignité en tant qu'être humain :
  . des richesses de son corps et de son psychisme,
  . de sa capacité de communiquer et de réaliser des choses avec les autres,
  . de sa propension à se donner des buts et à chercher à comprendre le sens de son existence;

- il est ouvert aux autres, il les considère comme ses égaux, il échange avec eux, quelles que soient leur race, leur culture, leurs croyances... et il est disponible à s'engager avec eux pour faire un monde plus humain;

- il s'est approprié les normes, règles, interdits, devoirs, droits, lois, valeurs et principes de sa société, c'est-à-dire qu'il les connaît, qu'il les comprend et qu'il les a intériorisés de façon critique au point que ce référentiel moral fait partie de son identité;

- il participe avec les autres, à la mesure de ses capacités et de ses conditions d'existence, à l'évaluation et au renouvellement du référentiel moral de sa société;

- il dispose d'une conscience morale éclairée lui permettant d'appliquer son référentiel moral en tenant compte des circonstances particulières d'une situation; dans la régulation de son agir, il

Énoncés

Notes explicatives

est capable de discerner le bien du mal et de porter des jugements de valeur sur les conduites et les actions.

- il agit conformément à ce qu'il croit devoir faire, parfois par "bonne volonté", parce qu'il a une propension à le faire, parfois par "force de volonté", parce qu'il résiste aux pressions extérieures et aux inclinations intérieures qui le poussent à dévier de sa décision;

- lorsqu'il prend des décisions et qu'il fait des choix, il s'en remet de façon primordiale à la raison, une raison sensible tout autant à l'émotion et à l'intuition qu'à l'information et à l'expérience;

- en s'appuyant sur une conception de l'humain et de ses exigences fondamentales, comme individu, il se donne des buts dans la vie et il les poursuit, et comme membre de sa société, il participe à la définition et à la poursuite de la visée collective.

o Le développement moral

7. La maturité morale s'installe progressivement selon un processus de développement qui se conçoit de façon globale comme le passage de l'hétéronomie à l'autonomie, c'est-à-dire de la soumission aux contraintes extérieures à une moralité personnelle.

Il est possible de décrire les grandes étapes du développement moral. Dans un premier temps, l'être humain assimile les normes et les règles véhiculées par les figures d'autorité et il s'y soumet en raison des conséquences matérielles (récompenses, punitions...) qui en résultent pour lui. Par la suite, il accepte les règles et les normes parce qu'il se rend compte qu'elles sont nécessaires au bon fonctionnement des groupes dont il fait partie. Plus tard, il parvient à la maturité morale, c'est-à-dire à l'agir autonome et responsable basé sur des critères et des exigences intériorisés.

Énoncés

Notes explicatives

Le développement moral semble se structurer en étapes apparemment séquentielles. En réalité, le passage de l'un à l'autre stade n'est jamais aussi tranché : tout en se situant dans un stade dominant, une personne emprunte occasionnellement aux autres stades. De plus, l'accession à l'autonomie morale dépend pour une large part des capacités et des conditions d'existence de chacun.

Le développement moral va de pair avec le développement des potentialités sur les divers axes de croissance (physique, intellectuelle, affective, sociale...).

8. L'échange avec autrui est indispensable au développement de l'être humain. Aussi, le milieu humain exerce-t-il une action décisive dans le développement moral du sujet. Si la famille et l'école jouent à cet égard un rôle fondamental, les autres groupes d'appartenance et de référence — notamment les groupes de pairs — et les médias ont aussi une influence très importante sur le développement moral.

La famille exerce une action décisive dans l'évolution morale de l'enfant. Ainsi, dès la période prémorale, de la naissance à deux ans, elle facilite ou entrave le développement du sentiment de sécurité et de la confiance en soi, assises de l'autonomie; elle contribue ou non à installer les fondements de la moralité par la prise de conscience, à travers les approbations et désapprobations, des concepts de "bien" et de "mal". Par la suite, elle traduit et installe les normes, interdits, valeurs et principes du milieu, et la manière dont elle le fait prépare ou met en péril, dès ce moment, l'évolution ultérieure vers l'autonomie.

L'école intervient aussi dans le développement moral du jeune. Elle le fait à travers les divers programmes d'études qui proposent des connaissances à assimiler et des habiletés et attitudes à développer. Elle le fait surtout à travers les relations des jeunes avec les adultes et à travers le règlement scolaire, qui peuvent, selon leur nature, contribuer à maintenir l'élève au stade de l'hétéronomie ou, au contraire, en faisant appel à son sens des responsabilités, l'aider à progresser vers l'autonomie morale.

Énoncés

Notes explicatives

Les divers groupes culturels, sportifs, sociaux, artistiques, politiques, religieux, auxquels peuvent participer les femmes et les hommes, ont aussi un impact sur le développement moral. Ceci vaut particulièrement dans le cas des jeunes pour les groupes de pairs. C'est avec ses pairs, en effet, que l'enfant a l'occasion de faire l'expérience de la coopération, qui est indispensable à son accès à l'autonomie morale. Par la suite, à l'adolescence, lorsqu'il prend ses distances face à ses modèles antérieurs, le jeune se tourne vers le groupe de pairs qui devient son groupe de référence primordial et qui, à ce titre, influence de façon majeure l'orientation de son développement moral.

Les divers groupes dont il vient d'être question sont perçus parfois comme groupe d'appartenance, parfois comme groupe de référence. Le groupe d'appartenance est celui dont on est membre de fait : ainsi, par sa naissance, un enfant fait partie de telle famille; ou encore par le fait que sa famille habite un certain quartier ou encore que ses parents en ont décidé ainsi, l'enfant se retrouve dans telle école ou dans telle classe. Le groupe de référence est celui dont on partage les valeurs, les visées, la vision des choses; c'est celui auquel une personne va penser ou qu'elle va consulter lorsqu'elle a une action à entreprendre, des choix à faire, des décisions à prendre... Certains groupes, par exemple la famille, peuvent apparaître comme étant à la fois groupe d'appartenance et groupe de référence.

En plus des individus et des groupes, les médias, aux techniques diversifiées et puissantes, agissent sur l'évolution morale en prônant un large éventail de comportements et des valeurs divergentes et souvent contradictoires.

D. CONSIDÉRATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT MORAL

Énoncés

1. Par les interventions planifiées que permet son organisation pédagogique, l'enseignement moral favorise une assimilation de connaissances et un développement d'habiletés et d'attitudes qui se structurent autour de quatre pôles principaux :
   . la conceptualisation du phénomène moral,
   . la motivation à la décision et à l'action morales,
   . l'objectivation de l'expérience morale,
   . la valorisation des exigences fondamentales.

Notes explicatives

L'école, en plus d'intervenir de façon globale comme agent d'éducation morale, offre un support spécifique à cette éducation à travers des programmes d'études en enseignement moral. Le cours d'enseignement moral se présente comme l'un des lieux de l'éducation morale et le personnel enseignant qui en assume la responsabilité apparaît comme l'un des agents de l'évolution du jeune vers la maturité morale.

Le présent énoncé et ceux qui suivent veulent montrer en quoi l'enseignement moral peut le plus efficacement, compte tenu de ses conditions d'organisation, participer à l'éducation morale des élèves.

Énoncés

2. Par la **conceptualisation du phénomène moral**, l'enseignement moral veut aider l'élève à préciser la dimension morale des concepts qui servent à décrire l'activité humaine et plus particulièrement à comprendre les concepts fondamentaux de la morale : règle, norme, loi, valeur, interdit, principe, droit, devoir...

Notes explicatives

La conceptualisation permet, de façon générale, à un individu de comprendre la réalité en se la représentant par la pensée. Le terme conceptualisation désigne à la fois le processus d'abstraction et le résultat de ce processus.

Reconnaissant l'importance de la structuration de la pensée et de la communication dans le développement moral, l'enseignement moral veut amener l'élève à nommer et à comprendre les concepts relatifs au phénomène moral de manière à ce qu'il cerne la nature de la morale et qu'il utilise adéquatement dans son quotidien les mots qui servent à traduire l'expérience morale.

Attentif au développement des capacités des élèves et procédant selon une approche de découverte active, l'enseignement moral, en même temps qu'il initie progressivement l'élève aux concepts de la morale, lui permet de développer l'habileté à conceptualiser.

Énoncés

3. Par la **motivation à la décision et à l'action morales,** l'enseignement moral incite l'élève à se comporter de façon réfléchie en posant des gestes cohérents avec son analyse des situations et susceptibles d'être justifiés rationnellement. Dans la même perspective, l'enseignement moral se préoccupe de la visée de la morale, du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs en invitant l'élève à se fixer des buts concrétisés dans des projets personnels et à intervenir, avec les autres, en vue de déterminer le contenu de la visée collective et d'en assurer la réalisation.

Notes explicatives

La **décision morale** est la décision qui porte sur des situations à résonance morale, c'est-à-dire qui ont un impact sur la recherche du mieux-être et du mieux-vivre. Elle suppose une réflexion qui s'appuie sur un référentiel moral et sur une visée et qui tient compte des circonstances particulières des situations. L'**action morale** est celle qui est cohérente avec la décision morale.

Par la **motivation** à la décision et à l'action morales, l'enseignement moral incite l'élève à mettre en pratique à la mesure de ses capacités, dans sa vie quotidienne et dans son existence en général, les connaissances acquises ainsi que les habiletés et les attitudes développées dans le cadre du cours.

L'enseignement moral habilite l'élève à une réflexion qui implique le recours au référentiel moral et aux visées en vue d'une décision morale éclairée, susceptible d'être justifiée. En plaçant l'élève devant des situations particulières, réelles ou fictives, où il peut appliquer ses connaissances, habiletés et attitudes, l'enseignement moral l'amène à identifier correctement les éléments d'une situation, à cerner la portée morale des choix possibles, à tenir compte des faits et des personnes impliquées, comme aussi des valeurs, des principes et des buts qui inspirent ses décisions.

Pour ce qui est de l'action morale, l'enseignement moral, devant la difficulté où il se trouve de vérifier adéquatement l'agir concret de l'élève, concentre ses efforts sur l'obligation d'agir conformément à la décision morale en faisant prendre conscience à l'élève de l'impact de son agir dans sa vie et dans la vie des autres.

Énoncés	Notes explicatives
4. Par l'**objectivation de l'expérience morale**, l'enseignement moral veut aider l'élève à appliquer diverses connaissances, habiletés et attitudes à des situations particulières, empruntées à son vécu immédiat ou à celui de la société contemporaine, et à examiner divers systèmes moraux, afin de comprendre et d'évaluer cette expérience.	L'objectivation de l'expérience morale comporte l'examen objectif de deux secteurs privilégiés : l'expérience présente, personnelle et collective, de la moralité et l'expérience historique de l'humanité à l'égard de ce champ complexe de la réflexion humaine qu'est la morale. Appliquée à l'un ou l'autre de ces secteurs, l'objectivation implique une prise de distance en vue de considérer objectivement et impartialement la réalité. Elle met l'accent sur l'évaluation, permettant ainsi un retour critique sur les justifications qui ont présidé tant à la régulation de l'agir qu'à la structuration du référentiel moral. La considération de sa propre expérience morale amène l'élève à cerner les éléments constitutifs de sa moralité et à donner un sens à son expérience. De plus, l'objectivation de son expérience accroît l'habileté de l'élève à pouvoir prendre des décisions morales éclairées, susceptibles d'être justifiées moralement. En amenant l'élève à prendre conscience de la variation des systèmes moraux dans le temps et dans l'espace, l'enseignement moral lui fournit l'occasion de se familiariser avec les sources lointaines et immédiates de la morale ambiante et de comparer cette dernière avec d'autres systèmes moraux, du passé et d'ailleurs, offrant une légitimation différente de l'agir.
5. Par la **valorisation des exigences fondamentales** d'autonomie, de solidarité et de sens, l'enseignement moral amène l'élève à attacher de l'importance à des valeurs et à des principes liés à la réalisation des êtres humains selon une perspective humaniste.	Les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens correspondent aux traits fondamentaux qui se dégagent des énoncés sur la condition humaine. C'est dire qu'en cherchant à se conformer à ces exigences, les femmes et les hommes tendent à se réaliser comme personne humaine.

Énoncés

Notes explicatives

Voilà pourquoi l'enseignement moral est justifié de valoriser ces exigences et d'inciter l'élève à leur accorder de l'importance au point de les intégrer à son référentiel moral et de s'y référer explicitement dans ses prises de décision, dans l'objectivation de son expérience et dans l'orientation de son existence.

Le caractère primordial et impératif de ces exigences justifie aussi l'enseignement moral d'attirer l'attention de l'élève sur les valeurs et les principes qui les explicitent. C'est, en effet, à travers la découverte, la compréhension et l'approbation de ces principes et valeurs que l'élève se donnera progressivement les critères personnalisés qui sont au coeur de sa maturité morale. Au nombre de ces valeurs et principes se trouvent l'acceptation de la différence, l'authenticité, la cohérence, la compassion, la confiance, la considération de ses intérêts et de ceux des autres, l'égalité, l'engagement, l'espoir, l'estime de soi, la fraternité, l'impartialité, la justice, la liberté, le respect de soi et des autres, la responsabilité, le pluralisme, la vérité...

6. Par la conceptualisation du phénomène moral, l'objectivation de l'expérience morale, la motivation à la décision et à l'action morales, la valorisation des exigences fondamentales, l'enseignement moral atteint deux grands buts : il amène l'élève à découvrir le rôle essentiel de la morale dans la promotion de conditions satisfaisantes à la réalisation individuelle et collective; il outille l'élève sur le plan du raisonnement moral et du jugement moral, l'aidant ainsi à développer une conscience morale réfléchie.

L'éducation morale vise à l'émergence de la maturité morale. Elle vient aider la personne à devenir autonome et responsable dans ses jugements, ses décisions et ses actions.

L'enseignement moral contribue à ce projet de diverses manières. Ainsi, il amène l'élève à connaître et à comprendre les principaux éléments de l'activité morale; il l'aide à devenir compétent dans le processus de résolution de problèmes moraux en l'amenant à comprendre ce processus et à l'utiliser; il contribue au développement de l'esprit critique de l'élève, de ses potentialités créatrices et de ses capacités réflexives en vue de mettre en oeuvre

Énoncés	Notes explicatives
	des solutions inédites devant des situations nouvelles.
	De cette manière, l'enseignement moral aide l'élève à se comprendre comme personne, en le faisant se situer adéquatement dans le monde qui est le sien, et il l'amène à oeuvrer selon ses capacités et ses conditions d'existence, avec les autres, au réaménagement du réel plutôt que de subir sans comprendre les limitations de ses déterminismes et de ses conditionnements.

o Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant responsable de l'enseignement moral

Énoncés	Notes explicatives
7. L'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enseignement moral est appelé à exercer une influence directe dans l'éducation morale des élèves. Son rôle, en tant que professionnel de l'enseignement, implique les trois fonctions suivantes : **motiver, animer, instruire.**	Les trois fonctions "motiver", "animer", "instruire" s'exercent de façon intégrée. Il peut arriver que l'une ou l'autre apparaisse prioritaire à un moment donné; ainsi, même si l'on se préoccupe davantage de la motivation au début d'une activité, les trois fonctions continuent de s'exercer de façon concomitante. Constamment l'enseignante ou l'enseignant doit motiver, animer et instruire. L'apprentissage dépend en premier lieu de la motivation de l'élève à apprendre ou à changer. L'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enseignement moral doit s'appliquer prioritairement à **motiver** ses élèves en leur démontrant le rôle essentiel de la morale dans la vie des individus et des sociétés et en créant dans la classe un climat agréable par tous les moyens possibles : décoration attrayante, attitude chaleureuse face aux élèves, choix d'activités intéressantes... Les élèves possèdent des capacités et des potentialités, ils manifestent des goûts et des intérêts, ils font preuve de dynamisme, ils disposent d'un certain vécu. L'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enseignement moral doit **animer** sa

Énoncés | **Notes explicatives**

classe de telle sorte que le talent et l'expérience de chacun et de chacune contribuent à la formation de toute la classe et que, dans les échanges, prédominent l'impartialité, la pertinence, la rigueur, la consistance, le respect de l'autre...

La classe de morale est un lieu destiné à la réalisation d'apprentissages spécifiques. L'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enseignement moral doit **instruire** les élèves, c'est-à-dire faire en sorte que les activités et les expériences vécues en classe leur permettent d'atteindre les objectifs décrits dans les programmes d'études sous la forme de connaissances et de concepts à assimiler et d'habiletés et d'attitudes à développer.

8. L'intervention en classe de l'enseignante ou de l'enseignant responsable de l'enseignement moral doit s'inscrire dans un climat propice au développement de la maturité morale. Dans une telle perspective, les qualités d'authenticité et de respect des personnes amènent l'enseignante ou l'enseignant à faire profiter ses élèves de son expérience sans les influencer de façon indue.

Le développement de la maturité morale que recherche l'enseignement moral s'inscrit sous le signe de l'authenticité et du respect des personnes.

L'**authenticité** amène l'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enseignement moral à assumer sa situation d'adulte en relation avec des jeunes, c'est-à-dire de personne ayant vécu des expériences dont les jeunes peuvent tirer parti, et de personne ayant eu à faire des choix auxquels les jeunes seront bientôt confrontés. L'authenticité amène aussi l'enseignante ou l'enseignant, dans l'élucidation de son rapport à la morale, à dire les croyances, les valeurs et les principes qui inspirent son agir et son engagement.

Le **respect des personnes** impose à l'enseignante ou à l'enseignant responsable de l'enseignement moral de considérer chacun de ses élèves comme un être unique, dans sa personnalité, son expérience, son cheminement... Le respect des personnes impose aussi

Énoncés

Notes explicatives

à l'enseignante ou à l'enseignant d'avoir foi en la capacité de ses élèves de devenir moralement autonomes et responsables.

Si l'authenticité et le respect des personnes prévalent chez l'enseignante ou l'enseignant, l'expression de ses convictions personnelles et la poursuite des objectifs d'ordre affectif du programme d'études pourront se réaliser sans danger d'endoctrinement pour les élèves, parce que l'affirmation de soi se fera dans le respect des autres et que la valorisation des exigences fondamentales et la motivation à la décision et à l'action morales feront appel à la réflexion et à la compréhension plutôt qu'à des procédés qui empêchent l'exercice de l'esprit critique.

SECONDE PARTIE

LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

INTRODUCTION

Les fondements de l'enseignement moral, présentés dans la première partie de ce programme d'études, établissent une nette distinction entre éducation morale et enseignement moral. L'éducation morale y est décrite comme une oeuvre complexe, de longue haleine, à laquelle contribuent plusieurs agents. L'enseignement moral est l'un de ces agents : ses conditions de réalisation, comme la durée, le lieu, le nombre de personnes, la composition du groupe, le type de relations existant entre les personnes, viennent circonscrire son rôle dans l'éducation morale de l'élève.

La dernière section des fondements, en présentant les quatre pôles de l'enseignement moral, décrit de façon générale le rôle de l'enseignement moral. La seconde partie du programme d'études vient préciser ce rôle en proposant le contenu détaillé de l'enseignement moral en termes d'objectif global, de buts, d'objectifs généraux, d'objectifs terminaux, d'objectifs intermédiaires et de contenus notionnels.

Objectif global et buts

L'objectif global et les buts présentent en des termes très généraux ce qui fait la spécificité, la raison d'être de l'enseignement moral. L'objectif global exprime l'intention dominante, la visée ultime de l'enseignement moral. Les buts énumèrent les divers aspects de l'éducation morale auxquels va s'intéresser prioritairement l'enseignement moral.

L'objectif global et les buts sont d'une importance capitale dans un programme d'études. En effet, l'explicitation d'un programme d'études en objectifs intermédiaires et en notions et, plus encore, sa concrétisation en moyens d'apprentissage et d'évaluation peuvent avoir pour conséquence, à la longue, de faire perdre de vue la raison d'être profonde des apprentissages particuliers poursuivis en classe. L'objectif global et les buts, en décrivant de façon succincte ce qu'un programme d'études veut atteindre, aident les enseignantes et les enseignants à orienter leur

enseignement dans le sens de la spécificité de la discipline. Voilà pourquoi il est essentiel pour eux de toujours avoir à l'esprit l'objectif global et les buts d'une discipline scolaire et, pour cela, de les lire et de les relire souvent.

Les objectifs généraux

Les objectifs généraux et plus encore les objectifs terminaux constituent les éléments clés de la description du contenu d'un programme d'études : leur lecture permet de prendre connaissance rapidement de l'ensemble des apprentissages à réaliser. L'objectif général indique si les apprentissages décrits dans les objectifs terminaux qui l'expliquent doivent être réalisés dans une perspective d'acquisition de connaissances et de concepts ou de développement d'habiletés ou d'attitudes. Les verbes COMPRENDRE, VALORISER, ÉVALUER et SE MOTIVER sont utilisés dans la formulation des objectifs généraux qui chapeautent chacune des sections du chapitre II. Les verbes de ces objectifs correspondent aux quatre pôles de l'enseignement moral décrits dans les fondements (section D, 1-5). Il faut donc éviter de les confondre avec une étape d'une démarche pédagogique. Ainsi, s'il est normal que la conceptualisation ("comprendre") intervienne de façon plus intense en début d'apprentissage, elle ne constitue pas nécessairement la première étape d'une démarche pédagogique et continue à se réaliser à mesure que progresse l'apprentissage. Il en est de même des trois autres pôles. On trouvera en introduction au chapitre II (pages 67 à 72) des précisions sur chacun de ces verbes et sur les rapports qui existent entre les quatre pôles de l'enseignement moral.

Les objectifs terminaux

Les objectifs terminaux prescrivent ce qui fait l'objet de l'apprentissage. Bien comprendre ces objectifs est indispensable à une interprétation exacte du programme. Ceci s'applique particulièrement aux verbes qui se retrouvent dans la formulation de ces objectifs : DÉCRIRE, EXPLIQUER, APPLIQUER. Les paragraphes qui suivent précisent le sens que prennent ces verbes dans le programme d'études.

DÉCRIRE

"Décrire", c'est représenter quelque chose oralement ou par écrit. Ce verbe a pour synonymes des termes comme "exposer", "raconter", "dépeindre", "présenter". Dans le programme, les verbes des objectifs intermédiaires qui l'explicitent sont, en plus de "décrire", des termes comme "définir", "préciser le sens", "présenter", "illustrer", "identifier des liens". La capacité de décrire prend appui nécessairement sur une connaissance explicite. Si l'on retient la distinction que font certaines taxonomies entre intelligence et raison, on peut dire que le verbe "décrire" fait appel à des habiletés de l'ordre de l'intelligence, de la compréhension, comme "définir", "interpréter", "transposer", tandis que le verbe "expliquer", dont il sera question ci-après, repose davantage sur des habiletés de l'ordre du raisonnement, comme "induire", "déduire", "généraliser", "justifier", "juger".

Lors de l'évaluation, l'élève doit montrer qu'il a compris les éléments notionnels proposés lors de l'apprentissage au point d'être capable de les exposer oralement ou par écrit.

EXPLIQUER

"Expliquer", c'est "faire connaître, faire comprendre nettement, en développant". Ce verbe a comme synonymes des mots comme "montrer", "prouver", "commenter", "éclaircir", "démêler", "justifier". La capacité d'expliquer repose sur le recours à des habiletés supérieures comme "induire", "déduire", "généraliser", "justifier", "juger". Cette capacité repose sur l'exercice du raisonnement et fait appel à la créativité, au jugement, à la logique...

Lors de l'évaluation, l'élève doit montrer qu'il a assimilé les contenus notionnels au point de pouvoir les présenter dans ses propres termes.

APPLIQUER

"Appliquer", c'est mettre en pratique, c'est faire. Deux objectifs terminaux recourent à ce verbe : celui qui porte sur le processus qui mène à la solution de questions, de problèmes moraux, et celui qui porte sur les moyens d'accroître sa motivation à la décision et à l'action morales. En plus de faire appel aux habiletés de l'ordre du raisonnement énumérées plus haut, ceux-ci supposent la capacité d'observer, de "juger", de "décider", de "choisir", d'"inventer", d'"organiser", de "planifier", de "solutionner".

Lors de l'évaluation, l'élève doit montrer qu'il est capable d'identifier les éléments constitutifs d'une situation morale, de raisonner et de juger sur le plan moral de façon rigoureuse et de traduire ses décisions en des actions.

Objectifs intermédiaires et contenus notionnels

Les objectifs intermédiaires et les contenus notionnels servent à expliciter les objectifs généraux et terminaux. Ils les illustrent et en facilitent la compréhension. Ils représentent une voie parmi d'autres dans la réalisation de ces derniers et c'est pourquoi certains d'entre eux sont facultatifs.

Destinataires des objectifs et des buts

L'objectif global et les buts indiquent au personnel enseignant et aux autres personnes concernées par l'enseignement moral le sens qu'ils doivent donner à leurs interventions. Les autres objectifs formulent les apprentissages que les élèves ont à réaliser et devraient être précédés de l'expression "l'élève doit être capable de...".

CHAPITRE PREMIER

Objectif global et buts de l'enseignement moral

OBJECTIF GLOBAL ET BUTS DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

L'enseignement moral vise à contribuer au développement d'une personne autonome et responsable sur le plan moral en aidant le jeune

- à construire son propre référentiel moral,
- à porter des jugements sensés, qui se justifient sur le plan moral,
- à agir conformément à ses jugements moraux,
- à assumer pleinement la solidarité dans une perspective pluraliste.

OBJECTIF GLOBAL DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

L'enseignement moral vise à contribuer au développement d'une personne autonome et responsable sur le plan moral.

L'objectif global délimite la portée de l'intervention de l'enseignement moral à travers deux verbes : le verbe "contribuer" indique que l'enseignement moral est l'un, parmi d'autres, des agents de l'éducation morale du jeune; le verbe "aider" indique que le jeune est, lui-même, le premier agent de cette éducation.

Les qualificatifs "autonome" et "responsable" rappellent les deux caractéristiques essentielles de la personne moralement éduquée. **Est autonome** sur le plan moral la personne qui agit et oriente son existence en se référant à des principes qu'elle a librement choisis et intégrés à la suite d'un processus d'évaluation critique; **est responsable** sur le plan moral la personne qui assume ses actes et leurs conséquences, qui en répond devant les autres.

L'association des termes "autonome" et "responsable" met en évidence la dualité fondamentale de la personne, à la fois être individuel, donc unique par ses gènes et son histoire, et être collectif, donc partageant avec les autres des traits et une histoire. L'enseignement moral, en proposant l'autonomie et la solidarité comme exigences fondamentales de l'être humain, assume que la réalisation de la personne comprend une recherche constante d'équilibre entre ces deux exigences à la fois opposées et complémentaires.

L'expression "sur le plan moral" exprime la spécificité de l'enseignement moral : le développement de la personne dont il est question ici a pour visée l'accroissement du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs; il veut permettre la promotion des exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.

En affirmant que l'enseignement moral vise au "développement d'une personne autonome et responsable sur le plan moral", l'objectif global inscrit cet enseignement dans une perspective d'éducation à l'action libre et responsable. Inscrire l'enseignement moral dans une perspective d'éducation, c'est essentiellement miser sur les potentialités individuelles et sur l'environnement pour permettre au jeune de se réaliser, de se construire aux points de vue individuel et social. Plus particulièrement, c'est favoriser l'émergence de la pensée personnelle, l'accession au réfléchi, le passage de l'usage immédiat de la raison à la réflexion critique. C'est aussi favoriser la prise en charge par le jeune de ses sentiments et l'apprivoisement de ses émotions. C'est encore accepter l'erreur parce qu'elle fait partie intégrante de l'apprentissage de l'action responsable. C'est enfin favoriser les interactions et les échanges entre pairs pour assurer la réalisation des personnes et l'avènement d'une société plus libre, plus juste et plus humaine.

BUTS DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

L'objectif global exprime la visée ultime de l'enseignement moral. Les buts présentent quatre aspects dont il va prioritairement se préoccuper à travers l'apprentissage des connaissances, des habiletés et des attitudes que proposent les objectifs et les contenus notionnels. Les pages qui suivent explicitent ces buts et suggèrent pour chacun, dans un encadré, des actions que pourrait entreprendre l'enseignement moral pour se rapprocher de ces buts.

Premier but : **l'enseignement moral doit aider le jeune à construire son propre référentiel moral.**

Pour bien cerner le rôle de l'enseignement moral par rapport au référentiel moral, il faut comprendre le sens de l'expression "construire son propre référentiel moral" et situer cette opération dans l'évolution morale de la personne.

Au moment de son entrée à l'école, l'enfant a assimilé dans son milieu de vie, particulièrement dans sa famille, un certain référentiel moral. Le passage à la garderie, que connaît un nombre grandissant d'enfants, vient certainement influencer ce premier référentiel moral. Progressivement, l'enfant vivra en contact avec un nombre croissant d'adultes et de pairs dont certains ont des façons de voir, de faire, de penser et d'être différentes de celles de son milieu familial. Les interactions qu'il a avec ces personnes peuvent enrichir et diversifier son référentiel moral, mais pour l'essentiel, à cet âge, l'enfant va rester sur le plan moral le reflet des personnes qui apparaissent significatives à ses yeux. On traduit cette situation en disant que l'enfant vit une phase d'hétéronomie.

Sous l'influence de son environnement et aussi à cause de son dynamisme interne, le jeune progresse sur les plans cognitif, affectif et social. Ainsi, il va, petit à petit, prendre conscience de certaines caractéristiques de son milieu sur le plan moral : il perçoit de plus en plus des ressemblances et des différences entre

les personnes et les groupes, il fait des comparaisons, il décèle des contradictions... Ces constatations et aussi les interactions diverses qu'il connaît l'amènent à se poser des questions sur le référentiel moral de son milieu et, lentement, à identifier et à fonder les aspirations, les valeurs et les principes qui vont constituer son identité morale.

Le cheminement que vit alors le jeune sur le plan moral est capital; il l'amène à se situer par rapport au référentiel moral de son milieu. Le jeune va alors petit à petit intégrer certains éléments de ce référentiel, en modifier ou en rejeter d'autres, en ajouter de nouveaux pour le compléter. C'est dire que le référentiel que son milieu lui a inculqué est à la base de la construction par le jeune de son propre référentiel moral.

Il faut ajouter que cette construction se présente comme une lente démarche qui se poursuit d'ailleurs toute la vie. De plus, même s'il en est le principal agent, le jeune réalise cette construction en interaction avec son environnement, souvent au fil des événements quotidiens : rencontres fortuites, lectures, émissions de télé, films, petits conflits, qui donnent lieu sur le plan moral ou bien à des ajustements mineurs, ou bien à un changement plus profond. Parfois, la construction du référentiel moral prend des allures de crise lorsqu'elle s'inscrit dans une situation de vie d'une particulière intensité : échec important, rupture, maladie grave, accident, perte d'un être cher, émigration, déménagement...

La construction par le jeune de son référentiel moral, avec les distanciations et les ruptures qu'elle peut comporter par rapport à son milieu, est non seulement normale mais indispensable. L'être humain, pour se réaliser en tant qu'être autonome et responsable, a besoin de vivre ce cheminement. Les femmes et les hommes ne sauraient rester toute leur vie le simple reflet des figures significatives de leur enfance.

Cette façon de présenter le développement moral individuel donne à penser qu'il existe autant de référentiels moraux qu'il existe de personnes. De même que chaque personne est unique génétiquement,

[illegible]

[illegible]

[illegible] référentiel et à en négocier les éléments. [illegible] lui permet de développer [illegible] pour adapter son référentiel [illegible] contribuer, à la mesure de ses capacités et de ses conditions d'existence, à la transformation du référentiel [illegible] milieu.

de même le serait-elle sur le plan du référentiel moral! De même que chaque être humain écrit son histoire personnelle, de même chacun construirait un référentiel moral qui lui est particulier! En fait, malgré son unicité sur le plan génétique, chaque être humain a en commun beaucoup de ressemblances biologiques avec les autres humains. De plus, le fait d'avoir une histoire particulière ne l'empêche pas de participer à l'histoire commune.

Ceci s'applique au référentiel moral. Au-delà de ce qui les particularise à ce sujet, les êtres humains ont beaucoup en commun dans leur conception de l'humain, leurs valeurs et principes, leurs prescriptions et interdictions, d'abord à l'intérieur des communautés culturelles dont ils font partie mais aussi comme membre de la collectivité humaine. Le référentiel moral est à la fois une réalité individuelle et une réalité collective.

En dernier ressort, quelles que soient la nature et l'importance de l'écart qui se forme entre son référentiel et celui de son milieu, ce qui importe le plus c'est que le jeune vive le cheminement qui l'amène à comprendre le référentiel moral de son milieu, à l'analyser, à le critiquer, à décider du contenu de son référentiel et à en intégrer les éléments. Les habiletés que ce cheminement lui permet de développer lui serviront toute sa vie soit pour adapter son référentiel à la mouvance du réel, soit pour contribuer, à la mesure de ses capacités et de ses conditions d'existence, à la transformation du référentiel moral de son milieu.

Construction du référentiel moral et enseignement moral

L'intervention de l'enseignement moral en vue d'aider les jeunes à construire leur propre référentiel moral doit se faire dans le respect des cultures particulières et des visions diversifiées du monde.

Diverses actions peuvent être menées à cette fin.

. Faire connaître la nature et la fonction d'un référentiel moral (conceptualisation du phénomène moral).

. Faire connaître les principales théories qui traitent du développement moral individuel (conceptualisation du phénomène moral - 2e cycle du secondaire).

. Faire prendre conscience que l'évolution du référentiel moral se poursuit toute la vie (conceptualisation du phénomène moral - 2e cycle du secondaire).

. Faire valoriser certains traits fondamentaux de l'être humain ainsi que les grandes valeurs et les grands principes qui s'en dégagent de manière à permettre aux jeunes de partager un certain référentiel moral de base qui n'entre en conflit ni avec leur culture, ni avec leur vision du monde (valorisation des exigences fondamentales).

. Faire utiliser des habiletés psychiques qui permettent aux jeunes de construire leur référentiel moral de la manière la plus sensée et la plus harmonieuse possible (objectivation de l'expérience morale).

Deuxième but : **aider le jeune à porter des jugements sensés, qui se justifient sur le plan moral.**

Très souvent, dans les situations de vie quotidienne, la régulation de l'agir se fait de façon spontanée, par simple application, souvent implicite, d'un référentiel moral. Mais il est des cas où s'impose le recours à un processus élaboré, par exemple lorsque l'on se trouve dans une situation nouvelle ou d'une grande complexité, ou que l'on remet en question un comportement habituel qui semblait normal, ou encore que l'on s'intéresse à un phénomène complexe, ou encore que l'évolution du réel impose une réévaluation et, éventuellement, une transformation de son référentiel moral. Dans ces cas comme ceux-là, il faut tenir compte du contexte, des circonstances, des intentions, des conséquences.

C'est alors qu'entrent en jeu les capacités psychiques d'une personne : intelligence, imagination, mémoire, intuition, passion, sensibilité... Ces capacités psychiques sont d'ordre intellectuel et affectif et la réalisation du processus qui mène à un jugement moral implique habituellement la participation de la rationalité et de l'affectivité. Il peut arriver cependant que l'une ou l'autre prennent d'emblée le dessus. Ainsi, parfois, la personne sent avec assurance ce qu'elle doit penser ou faire sans pouvoir justifier rationnellement son sentiment; à une autre occasion, elle doit, au contraire, compter sur le seul raisonnement parce que sa sensibilité reste muette. Quelle que soit la part relative de la rationalité et de l'affectivité au cours d'un processus en vue d'une évaluation morale, le jugement moral doit être le plus sensé possible, c'est-à-dire le plus possible empreint de sagesse, le plus possible judicieux et raisonnable. Le jugement sensé est marqué au coin du bon sens, qui repose sur la capacité de juger avec justesse dans des situations où les données scientifiques font défaut. D'ailleurs, les réalités ou les situations qui interpellent la morale comportent souvent une part d'ambivalence, d'obscurité, et laissent subsister des ambiguïtés. Voilà pourquoi le bon sens vient suppléer à la connaissance claire et nette, en prenant appui sur la raison. C'est ainsi qu'il convient d'interpréter le qualificatif "sensé".

Par ailleurs, en plus d'être sensé, le jugement doit se justifier sur le plan moral. Il doit faire appel à des critères moraux, c'est-à-dire à des critères qui vont dans le sens de la réalisation de l'être humain sur les plans individuel et collectif, de l'accroissement du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs.

Le jugement moral reste en dernier ressort un acte individuel. Cependant, autrui intervient toujours de quelque manière dans le processus qui mène au jugement moral. Son intervention peut être directe : faire l'objet d'un dialogue effectif. Elle peut être indirecte : se réaliser par le moyen d'un canal quelconque ou encore grâce à la mémoire. L'apport des autres peut grandement profiter à la qualité du jugement moral, à cause de leur différence, de leur expérience, de leur sagesse, de leurs connaissances... Voilà pourquoi le jugement moral demande, en plus des capacités psychiques dont il a été question plus haut, la capacité de dialoguer, d'entrer en communication avec les autres.

Jugement moral et enseignement moral

Aider le jeune à porter des jugements sensés, qui se justifient sur le plan moral, est assurément l'un des buts majeurs de l'enseignement moral.

L'enseignement moral peut intervenir de diverses façons pour aider le jeune à ce point de vue.

. Fournir aux jeunes des occasions répétées d'analyser et d'évaluer des réalités diverses (objectivation de l'expérience morale).

. Faire prendre conscience de l'interdépendance de la rationalité et de l'affectivité dans l'élaboration de jugements moraux (conceptualisation du phénomène moral - 2e cycle du secondaire).

. Faire comprendre la richesse que représente l'apport des autres dans la recherche d'un jugement sensé et justifié sur le plan moral (valorisation de la solidarité).

. Faire comprendre qu'en dernier ressort le jugement moral reste une responsabilité individuelle (valorisation de l'autonomie).

Troisième but : **aider le jeune à agir conformément à ses jugements moraux.**

Quand on parle de l'agir humain, on distingue souvent entre acte réfléchi et acte réflexe. L'acte réfléchi est conscient et volontaire; il est donc objet du jugement moral. L'acte réflexe est le produit soit des rythmes naturels (respirer, digérer...), soit des habitudes. Dans le cas de l'acte réflexe, seules les habitudes intéressent la morale parce que, contrairement aux rythmes naturels, elles sont acquises et réversibles; on peut, en effet, décider d'acquérir une habitude, de la remettre en question, de l'évaluer, puis choisir de la conserver, de la transformer ou de l'abandonner.

Quand le passage du jugement moral à l'acte se fait sans heurt, on peut dire que la personne agit alors par bonne volonté ou encore qu'elle est motivée à agir. Mais parfois la décision et l'action pertinentes au jugement moral se trouvent contrecarrées par une pulsion intérieure ou une pression extérieure contraires au jugement moral. Ainsi, une personne, après avoir jugé qu'une cause méritait qu'on l'appuie, s'abstient d'agir par insouciance, négligence ou paresse, ou bien parce que d'autres personnes se moquent d'elle. Ou encore une personne continue de poser certains gestes ou d'adopter certains comportements après avoir jugé qu'ils sont moralement condamnables. Dans ces cas, on dit que la personne manque de volonté ou de motivation.

Les concepts de volonté et de motivation sont au coeur de l'agir. La volonté ou la motivation est l'aptitude ou la capacité qu'a l'être humain d'actualiser ou de réaliser ses intentions. Traditionnellement, on considérait que l'action volontaire résultait de la synthèse de la réflexion et du contrôle de soi en fonction de cette réflexion. Volonté et raison étaient, suivant cette interprétation, si étroitement associées que la volonté apparaissait comme la raison en action. Aujourd'hui, on considère que la volonté est l'expression de la personnalité dans sa totalité et que l'action volontaire résulte à la fois de l'éducation sociale, de l'apprentissage, de l'inconscient, de l'intelligence, de

l'affectivité, de l'environnement... Cette conception présente la volonté comme le résultat de la relation existant entre la poussée du dynamisme instinctif et le point de vue de la raison. Cette façon de définir la volonté coïncide assez bien avec les définitions les plus récentes de la motivation qui est présentée comme l'action conjuguée de forces conscientes ou inconscientes qui poussent à agir, et à agir dans un sens donné.

Même si l'environnement intervient toujours pour motiver quelqu'un, on peut dire, selon la conception qui est présentée ici, que la motivation est, ultimement, le produit de la personne elle-même. L'agir humain motivé ne saurait être le seul résultat d'une pression extérieure qui s'exercerait sur la personne. Ceci vaut encore plus dans le cas de l'agir moral qui est par essence un agir libre.

Décision et action morales et enseignement moral

Parce qu'il s'inscrit dans une perspective d'éducation à la liberté, l'enseignement moral doit aider le jeune à prendre des décisions et à poser des actions conformes au jugement moral qu'il a formulé, et cela en tenant compte du fait qu'il est très difficile de mesurer l'influence de l'enseignement moral sur l'agir des jeunes hors de la classe.

Voici le genre d'interventions que l'enseignement moral peut exercer en ce sens.

. Faire comprendre les liens qui existent entre, d'une part, jugement moral et, d'autre part, décision et action morales (conceptualisation du phénomène moral).

. Faire voir par des exemples l'impact de l'agir moral sur le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs (motivation à la décision et à l'action morales).

. Présenter aux jeunes des exemples de personnes qui ont fait preuve d'altruisme, contribuant ainsi au mieux-être et au mieux-vivre des autres (motivation à la décision et à l'action morales).

. Fournir aux jeunes l'occasion de vivre des expériences d'actions morales (motivation à la décision et à l'action morales).

Quatrième but : **aider le jeune à assumer pleinement la solidarité dans une perspective pluraliste.**

Les êtres humains naissent solidaires de leur milieu et le restent toute leur vie. À leur naissance, pour survivre et pour se développer, ils dépendent totalement de leur environnement, et plus particulièrement de leur environnement humain. Mais, en même temps, le plus souvent, ils sont attendus, désirés, et ils viennent donc combler un besoin ressenti par leur milieu; en ce sens, ils vivent dès lors en état de dépendance réciproque avec ce milieu. Il est évident que cette situation d'interdépendance qu'ils connaissent alors n'est pas le résultat d'un choix libre. L'expression "solidarité de fait" identifie bien cette situation d'interdépendance passive que connaît l'être humain au début de son existence.

Il y a des femmes et des hommes qui restent dépendants à un plus ou moins grand degré pendant une période plus ou moins longue de leur vie. Cependant, en général, la prise de conscience de leur situation de dépendance alliée à un besoin intérieur d'autonomie a pour effet d'amener la plupart des personnes à modifier la nature de leur insertion sociale. Certaines choisissent alors de profiter de leur situation d'être social pour abuser des autres; d'autres assument la solidarité avec ses exigences à des degrés divers. Ces dernières prennent alors conscience, plus ou moins rapidement et de façon plus ou moins intense, que la solidarité est une valeur, ce qui les amène à s'engager dans la vie en société.

La solidarité humaine se réalise dans les relations interpersonnelles et dans les rapports sociaux. Dans les relations interpersonnelles, elle s'exprime à travers des gestes inspirés par l'amitié, la tendresse, la bienveillance, la disponibilité... De tels gestes sont moraux parce qu'ils contribuent au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs. Dans les rapports sociaux, la solidarité se manifeste dans les divers aspects des rôles sociaux : politique, économique, socioculturel... Sur le plan politique, les rôles sociaux sont soit le rôle de citoyen ou

de citoyenne, commun à toutes les personnes, soit des rôles particuliers rattachés aux institutions permettant l'exercice des fonctions législative, judiciaire ou administrative. Sur le plan économique, les rôles sociaux consistent dans l'exercice de fonctions reliées à la production et aux services : patronat, syndicalisme, travail, commerce... Enfin, sur le plan socio-culturel, les rôles sociaux sont rattachés aux arts, à la vie religieuse, à la vie familiale, aux activités sportives, au domaine du loisir... Le fait pour chacun d'assumer ou non les divers rôles qui lui incombent dans la société et la façon de le faire interpellent la morale parce qu'il en résulte un impact sur le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs.

Une forme de solidarité existe aussi entre les êtres humains, les autres êtres animés et même les êtres inanimés. Les fondements de cette solidarité sont de divers ordres. Les uns la justifient par la théorie d'une origine commune de tous les êtres vivants. D'autres la fondent sur le fait que tous les êtres matériels sont une combinaison de mêmes éléments. Enfin, certains la basent sur le fait que tous les êtres, animés et inanimés, font partie d'un même écosystème et que tout changement survenant dans cet écosystème les affecte tous de quelque manière. La solidarité qu'éprouvent les humains pour les autres êtres animés et pour les êtres inanimés peut être plus ou moins intense et prendre diverses formes. Dans certains cas, les êtres humains traitent bien les autres êtres parce qu'ils considèrent que leurs propres survie et qualité de vie en dépendent. Dans d'autres cas, des personnes et des groupes voient d'un mauvais oeil, au nom de la vie, que l'on se serve des animaux à des fins scientifiques, esthétiques, récréatives, gastronomiques... Il appartient à chaque personne d'adopter à ce sujet une position qui concorde à la fois avec sa vision du monde et qui apparaisse acceptable moralement.

La solidarité pleinement assumée s'inscrit dans une perspective pluraliste. Les sociétés modernes ouvertes se caractérisent par leur pluralité, entre autres aux points de vue qui intéressent l'éducation morale : vision du monde, convictions religieuses, valeurs morales... L'apparition de la différence dans notre

société, qu'elle soit le fait de la transformation des mentalités ou qu'elle résulte de l'arrivée d'un grand nombre d'immigrants, a pour effet de favoriser l'émergence de manières d'être, de penser et de faire diversifiées. On peut penser que cette situation va s'accentuer dans l'avenir.

Confrontés à la pluralité, les personnes ou les groupes de personnes réagissent de différentes manières. Certains protestent. D'autres sont inquiets à cause de l'impact de la pluralité sur leur identité. Ils voudraient revenir en arrière, aux valeurs d'antan, au milieu homogène qu'ils ont connu... D'autres ont peu de réactions. Ils se referment sur eux-mêmes, collés à leurs groupes d'appartenance. Ils laissent les autres vivre leur différence sans les harceler, mais aussi sans échanger avec eux. Ces personnes sont tolérantes; on peut parler à leur sujet d'acceptation passive de la différence. Mais il existe d'autres types d'attitudes face à la pluralité. Ainsi, la différence peut susciter de la curiosité et de l'intérêt. Elle peut aussi être perçue comme une occasion d'apprendre, d'élargir le champ de son expérience, d'accroître le nombre des réponses possibles aux questions qui se posent, de remettre en question ses propres conceptions et valeurs, d'élaborer des solutions nouvelles aux problèmes à résoudre... La différence apparaît alors comme une valeur, comme une occasion d'enrichissement. On peut dire de ceux et de celles qui l'assument de cette manière qu'ils font preuve d'acceptation active de la différence.

L'acceptation active de la différence se concrétise nécessairement dans des actions communes avec l'autre. D'abord, elle comporte des échanges permettant une recherche en commun de la vérité en ce qui concerne la réalisation de l'être humain. Lors de ces échanges, il importe de se souvenir que dans les domaines auxquels s'intéresse la morale, on est en présence d'une vérité diversifiée, relative, ambiguë, éclatée... S'il ne faut pas hésiter à dire sa vérité, à la défendre avec chaleur, l'acceptation de la différence demande qu'on ne cherche pas à l'imposer à l'autre de façon intempestive. De même, s'il faut se montrer attentif à la vérité de l'autre, l'autonomie demande qu'on ne perde jamais son

[illegible]

[illegible]

- [illegible]

- [illegible]

- Faire prendre conscience au jeune de la richesse du pluralisme (valorisation des exigences fondamentales).

- Favoriser en classe les échanges sur des réalités perçues de façon divergente par les jeunes (valorisation de la solidarité).

- Favoriser la réalisation de projets communs par des jeunes de divers groupes d'appartenance (valorisation de la solidarité).

esprit critique. L'acceptation active de l'autre suppose aussi l'élaboration en commun de projets qui visent à améliorer le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs. À défaut de pouvoir en arriver à un consensus sur les principes, la solidarité demande qu'on négocie les décisions concrètes qui assurent la réalisation de ces projets.

Solidarité, pluralisme et enseignement moral

Pour aider le jeune à assumer la solidarité dans une perspective pluraliste, l'enseignement moral peut entreprendre diverses actions.

. Faire prendre conscience au jeune de l'importance, pour le mieux-être et le mieux-vivre, de l'existence de relations interpersonnelles de qualité (conceptualisation du phénomène moral).

. Faire prendre conscience au jeune de l'obligation où se trouve chacun de remplir ses rôles sociaux pour que se réalisent le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs (conceptualisation du phénomène moral - 2e cycle du secondaire).

. Faire prendre conscience au jeune de la richesse du pluralisme (valorisation des exigences fondamentales).

. Favoriser en classe les échanges sur des réalités perçues de façon divergente par les jeunes (valorisation de la solidarité).

. Favoriser la réalisation de projets communs par des jeunes de divers groupes d'appartenance (valorisation de la solidarité).

CHAPITRE II

Objectifs généraux, terminaux et intermédiaires et contenu notionnel de l'enseignement moral

> "Par les interventions planifiées que permet son organisation pédagogique, l'enseignement moral favorise une assimilation de connaissances et un développement d'habiletés et d'attitudes qui se structurent autour de quatre pôles principaux :
>
> . la conceptualisation du phénomène moral,
>
> . la valorisation des exigences fondamentales,
>
> . l'objectivation de l'expérience morale,
>
> . la motivation à la décision et à l'action morales." (Fondements, D-1)

Le chapitre précédent, à la suite de l'explicitation de chacun des buts de l'enseignement moral, présente dans un encadré des pistes d'apprentissage correspondant à ces buts. En lisant d'affilée ces encadrés, on a une vue synoptique des apprentissages que proposent les programmes d'études en enseignement moral. Une telle lecture, qui donne une image globale de l'enseignement moral, est sans contredit éclairante. Cependant, ce mode de présentation apporte peu d'éléments aux enseignantes et aux enseignants pour procéder à la planification et à l'évaluation de l'enseignement.

Le présent chapitre traduit ces encadrés en connaissances et concepts, en habiletés et attitudes. Les éléments, formulés en termes d'objectifs et de contenu notionnel, sont présentés en quatre sections correspondant aux quatre pôles sommairement décrits dans les fondements. À chaque section correspond un objectif général qui en indique l'orientation globale. Chaque objectif général est explicité en objectifs terminaux.

Section A - Conceptualisation du phénomène moral

° Objectif général 1a) : comprendre des aspects majeurs du phénomène moral : la nature et l'objet de la morale.

Objectifs terminaux :
1. Décrire des fondements de la morale.
2. Décrire la morale comme un processus menant à un jugement moral.
3. Décrire les principales caractéristiques d'un référentiel moral.
4. Décrire en quoi consiste la régulation de l'agir sur le plan moral.

° Objectif général 1b) : comprendre des aspects majeurs du phénomène moral : le référentiel moral de son milieu.

Objectifs terminaux :
5. Décrire comment l'expérience morale du passé exerce une influence sur le référentiel moral de son milieu.
6. Décrire le rapport entre la Charte des droits et libertés de la personne et le référentiel moral de son milieu.

Section B) Valorisation des exigences fondamentales

° Objectif général 2 : valoriser les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.

Objectifs terminaux :
7. Expliquer l'importance de l'autonomie dans la réalisation de l'être humain.
8. Expliquer l'importance de la solidarité dans la réalisation de l'être humain.
9. Expliquer l'importance de la recherche de sens dans la réalisation de l'être humain.

Section C) Objectivation de l'expérience morale

° Objectif général 3 : évaluer des réalités sur le plan moral.

Objectifs terminaux :
10. Décrire comment déterminer l'objet de l'évaluation morale.
11. Appliquer un processus d'évaluation morale.

Section D) Motivation à la décision et à l'action morales

° Objectif général 4 : se motiver à la décision et à l'action morales.

Objectifs terminaux :
12. Appliquer des moyens permettant d'accroître sa motivation à la décision et à l'action morales.

Les pages qui suivent donnent une brève description de chacune de ces sections et indiquent en quoi les apprentissages qu'elles proposent contribuent à l'atteinte de l'objectif global et des buts.

• Section A - Conceptualisation du phénomène moral

La section A propose à l'élève un ensemble de connaissances et de concepts dont l'assimilation va lui permettre de se familiariser avec le phénomène moral. Ces connaissances et concepts touchent à deux aspects majeurs du phénomène moral :

. la nature et l'objet de la morale,
. le référentiel moral de son milieu.

Le verbe "comprendre", utilisé dans la formulation de l'objectif général de cette section, indique bien l'esprit qui doit prévaloir dans la réalisation des apprentissages qu'elle propose.

Ces apprentissages peuvent être bénéfiques à divers points de vue. D'abord, en tant que partie de la philosophie, donc de la réflexion sur l'humain, la morale constitue en elle-même un objet d'étude très enrichissant et très intéressant pour les élèves, surtout pour les plus âgés. De plus, on peut penser que la réflexion sur le phénomène moral accroîtra chez l'élève la motivation à la décision et à l'action morales. Mais son apport le plus important se situe sans contredit dans le développement de la conceptualisation et du langage. Le concept rend possibles plusieurs opérations mentales indispensables au raisonnement : nommer, définir, comparer, grouper, classer, distinguer, hiérarchiser, structurer, systématiser... Quant au langage, à la fois, il repose sur la conceptualisation et il la favorise : d'une part, en effet, la qualité des échanges dépend de la manière commune qu'ont des interlocuteurs de nommer et de définir une réalité et, d'autre part, les échanges réduisent les écarts de compréhension.

Même si l'on croit aujourd'hui, de façon générale, que l'intelligence, placée face à une réalité nouvelle, la perçoit et l'exprime globalement plutôt que de façon analytique, il demeure que la reconstruction du réel par la pensée passe obligatoirement par la définition rigoureuse des concepts qui servent à nommer ce réel. C'est dire qu'une réflexion individuelle rigoureuse et qu'un échange de qualité avec les autres reposent sur l'assimilation des concepts et l'acquisition du langage propres à une discipline. En conséquence, on peut affirmer que les apprentissages que propose la section A exercent une fonction essentielle à l'égard des trois autres sections du contenu.

• Section B - Valorisation des exigences fondamentales

La section B propose à l'élève de réfléchir sur des traits — l'autonomie, la solidarité et le besoin de sens — que les fondements des programmes d'études présentent comme distinctifs de l'être humain. Le verbe "valoriser", utilisé dans la formulation de l'objectif général de cette section, indique que l'enseignement moral incitera les élèves à considérer que ces traits constituent des exigences fondamentales pour la réalisation de l'être humain.

La poursuite des objectifs que propose cette section contribue de façon spécifique à l'atteinte de l'objectif global et des buts de l'enseignement moral. En effet, l'un des buts de l'enseignement moral est d'aider l'élève à construire son propre référentiel moral dans le respect de sa culture et de ses croyances. En lui proposant une vision du monde qui repose sur des traits distinctifs de l'être humain en général, l'enseignement moral devrait convaincre la plupart des élèves de la retenir comme base d'un référentiel moral qui pourra s'enrichir d'éléments particuliers à leur culture et à leurs croyances.

Il peut arriver que certains aspects de cette vision de l'être humain apparaissent inacceptables à quelques élèves du groupe de morale. Dans ce cas, on peut penser que le temps consacré en classe par les élèves à réfléchir ensemble sur le sens des exigences fondamentales leur aura fourni l'occasion d'acquérir une base conceptuelle commune grâce à laquelle ils pourront continuer de dialoguer de façon constructive à propos de la condition humaine et, surtout, de concevoir conjointement des projets visant à l'améliorer.

• Section C - Objectivation de l'expérience morale

La section B invite l'élève à adopter comme base de son référentiel moral une certaine vision de l'être humain qui s'enrichirait d'éléments de sa culture et de ses croyances. Un tel référentiel moral suffit la plupart du temps à assurer la régulation de l'agir. Cependant il arrive que le caractère complexe ou inhabituel de la réalité impose la mise en oeuvre d'un processus plus élaboré de délibération. La section C propose à l'élève de développer des habiletés d'ordre psychique et de l'ordre de la communication qui le rendent capable d'objectiver son expérience morale et celle de son milieu. Le verbe "évaluer" et l'expression "sur le plan moral" utilisés dans la formulation de l'objectif général de cette section indiquent que le développement de ces habiletés vont amener l'élève à formuler un jugement moral sensé.

Comme on le voit, les objectifs que propose la section C décrivent des apprentissages qui sont tout à fait spécifiques à l'enseignement moral compte tenu de leur nature même et des conditions de réalisation de cet enseignement. Ces apprentissages habilitent l'élève à examiner un agir dans toute sa complexité, à l'analyser, à en dégager les composantes essentielles, comme les circonstances, l'intention, les conséquences réelles ou possibles, à considérer ses composantes les unes par rapport aux autres, à les confronter à des critères moraux appropriés et à formuler une évaluation qui tienne compte de tous ces éléments. Les mêmes habiletés peuvent lui servir à jeter un oeil critique sur son référentiel moral lorsque celui-ci lui apparaît ne plus correspondre en totalité ou en partie à sa façon de vivre ou à ses aspirations.

• Section D - Motivation à la décision et à l'action morales

La morale a pour objet la régulation de l'agir. Les sections B et C, en lui proposant un référentiel moral de base et en l'aidant à s'habiliter à formuler des jugements moraux sensés amènent pour ainsi dire l'élève au seuil de l'agir moral. Mais le passage à la décision et à l'action morales n'est pas acquis si la motivation n'existe pas. Même s'il a peu de prise directe sur l'agir de l'élève, l'enseignement moral doit intervenir pour que surgisse la motivation à la décision et à l'action morales. La section D propose à l'élève de développer sa motivation à la décision et à l'action morales. Le verbe "se motiver", utilisé dans la formulation de l'objectif général de cette section, indique que la réalisation de l'agir moral dépend d'abord et avant tout de la personne elle-même.

L'objectif de la section D est d'ordre affectif; il propose deux types de moyens : la considération de modèles et la réalisation de projets à caractère moral.

SECTION A

CONCEPTUALISATION DU PHÉNOMÈNE MORAL

OBJECTIF GÉNÉRAL

Comprendre des aspects majeurs du phénomène moral :
- la nature et l'objet de la morale,
- le référentiel moral de son milieu.

Conceptualisation du phénomène moral (a) : la nature et l'objet de la morale

> "Dans sa nature et dans son objet, [la morale] combine une dimension statique et une dimension dynamique." (Fondements, B-10)

<u>Objectif général 1a</u>

COMPRENDRE des aspects majeurs du phénomène moral : la nature et l'objet de la morale.

La morale est de l'ordre du processus et de l'ordre du contenu. En tant que contenu, elle est constituée d'un ensemble de critères auquel on se réfère pour juger sur le plan moral, d'où le nom de "référentiel moral" qu'on lui donne parfois. En tant que processus, la morale se présente comme une combinaison d'opérations d'ordre psychique faisant appel en priorité à la raison; c'est pourquoi on qualifie parfois le processus de "réflexif". La morale a pour objet la régulation de l'agir des êtres humains en vue d'assurer leur mieux-être et leur mieux-vivre individuels et collectifs.

L'enseignement moral veut, en l'amenant à comprendre la nature et l'objet de la morale, aider l'élève à construire son propre référentiel moral et à formuler des jugements moraux sensés.

<u>Objectifs terminaux</u>

1. DÉCRIRE des fondements de la morale.
2. DÉCRIRE la morale comme un processus menant à un jugement moral.
3. DÉCRIRE les principales caractéristiques d'un référentiel moral.
4. DÉCRIRE en quoi consiste la régulation de l'agir sur le plan moral.

1. La morale, une dimension de l'existence humaine

"Parce que l'être humain se trouve, par sa condition, dans la nécessité de faire des choix et de prendre des décisions, la morale est une activité humaine nécessaire et essentielle..." (Fondements, B-1)

Objectif terminal

1. DÉCRIRE des fondements de la morale.

La morale existe parce que l'être humain n'est pas totalement déterminé. Il est en partie libre et responsable de ses actes et, de ce fait, se voit dans l'obligation d'ajuster les multiples déterminations de sa condition d'être physique et psychique à sa volonté de réalisation sur les plans individuel et social.

L'enseignement moral veut expliquer à l'élève que la dimension morale de l'être humain se dégage de sa condition.

Objectifs intermédiaires

1.1 EXPLIQUER que la morale est un phénomène universel.

1.2 PRÉSENTER des justifications à l'appui de l'existence de la morale.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
1.1 EXPLIQUER que la morale est un phénomène universel.	- **La morale, un fait universellement observable** La morale est un fait universel et se retrouve partout où existent des groupes humains. Toute communauté humaine préconise une certaine conception du bien et du mal et se donne des règles d'action en conséquence. C'est dire que "la" morale existe dans un temps et un espace donnés, traduite dans "des" morales. C'est pour cette raison que les règles qu'elle propose varient selon les temps et les lieux : . ici, on excise les filles; là, on les exhorte à la jouissance sexuelle; . ici, on encourage la natalité; là, on la pénalise. La morale couvre toutes les étapes de l'existence : naissance, puberté, mariage, décès. Elle touche à toutes les facettes de l'activité humaine : travail, propriété, répartition des ressources.
1.2 PRÉSENTER des justifications à l'appui de l'existence de la morale.	- **Pourquoi la morale existe-t-elle?** Dire que la morale existe relève de la simple observation de l'expérience humaine. Dire pourquoi elle existe relève de l'interprétation de cette expérience. C'est ce qui explique que, depuis toujours les théories portant sur la justification de la morale sont multiples et divergentes. La conception de l'être humain qui inspire les propos que présente ici le contenu notionnel est celle que préconisent les fondements de l'enseignement moral (cf. première partie). * **L'être humain et la prise en charge de l'existence** L'être humain n'est pas totalement déterminé; il se voit donc dans l'obligation de prendre en charge son existence.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	Voilà pourquoi on parle à son sujet de liberté, de responsabilité, d'authenticité, d'originalité, de différence, bref d'autonomie. ° **L'être humain et l'interdépendance avec les autres** L'être humain vit en relation; il doit aménager son rapport au monde de manière que le vivre-ensemble des être humains entre eux, comme aussi avec les autres êtres animés et les êtres inanimés, soit le meilleur possible. Voilà pourquoi on parle à propos de l'interdépendance de justice, de bienveillance, de fraternité, d'égalité, de respect, de ressemblance, de dépendance, bref de solidarité. ° **L'être humain et le besoin de sens** L'être humain est doté d'un psychisme complexe d'une très grande efficacité. C'est ce qui l'amène sur les plans individuel et collectif à vouloir se comprendre, comprendre le monde, justifier et anticiper son action, se donner des buts dans la vie. Voilà pourquoi on parle à son sujet de réalisation, d'aspiration, de cohérence, d'espoir, de valeurs, de croyances, de principes, de vision du monde, bref de recherche de sens. Les traits d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens qui viennent d'être décrits sont fondamentaux en ce sens qu'ils correspondent à des caractéristiques indéniables de l'être humain. C'est pour cette raison qu'ils justifient l'existence de la morale. N.B. Ces traits sont présentés plus en détail dans la section B, qui traite de la valorisation des exigences fondamentales.

2. La morale, comme processus

"[La régulation de l'agir] résulte d'une tension entre un processus rationnel et volontaire et un processus existentiel et émotif qui alimentent la réflexion morale à la recherche de la décision raisonnable." (Fondements, 8-9)

<u>Objectif terminal</u>

2. DÉCRIRE la morale comme un processus menant à un jugement moral.

La régulation de l'agir humain dépend, pour une bonne part, des ressources du psychisme humain. La combinaison de ces ressources donne naissance à un ensemble d'opérations qui constituent un processus permettant à une personne d'arriver au maximum de conscience dont elle est capable lorsqu'elle est en situation de porter un jugement moral.

L'enseignement moral veut attirer l'attention des élèves sur la nature et les modalités de fonctionnement des opérations qui sont à la base de ce processus de manière à les aider à l'appliquer lorsque cela s'avère nécessaire.

<u>Objectifs intermédiaires</u>

2.1 PRÉCISER le sens sur le plan moral du terme "processus".

2.2 DÉCRIRE brièvement les opérations psychiques qui permettent de porter un jugement moral.

2.3 ILLUSTRER l'importance de la communication dans l'élaboration d'un jugement moral.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
2.1 PRÉCISER le sens sur le plan moral du terme "processus".	**- Un processus** Le terme processus vient du latin "procedere", qui signifie "s'avancer", "progresser". On peut le définir comme un ensemble d'opérations visant à l'atteinte d'un certain résultat. Longtemps réservé au domaine scientifique, le terme processus y désigne une suite de phénomènes constants agencés de façon très structurée et très systématique et se déroulant toujours exactement de la même manière. Dans l'usage courant, le terme processus conserve l'idée d'une progression, marquée au coin de la rigueur et de la méthode, vers un certain résultat. Mais, contrairement à ce qui se produit dans le cas du processus appliqué au domaine scientifique, l'ensemble des opérations dans celui-ci se réalise de façon plus souple et suivant des modalités de durée, d'ordre et d'intensité qui varient habituellement d'une situation à l'autre. **- Sur le plan moral** L'expression "sur le plan moral" indique que le processus se réalise dans une perspective d'appréciation et en référence à un ou à des critères moraux. C'est le recours à un référentiel moral qui donne sa spécificité morale à un processus réflexif. Elle indique aussi que le maximum de conscience auquel aboutit le processus lorsqu'il est appliqué dans les meilleures conditions se présente rarement comme une compréhension claire, définitive et évidente du réel. La conscience morale, en effet, est le plus souvent intensément interpellée par des questions controversées et ambivalentes (comme l'écrit un auteur, "l'entre-deux est le véritable lieu de la discussion morale") auxquelles les personnes et les groupes apportent des réponses divergentes. C'est dire qu'elle laisse souvent subsister une part

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	d'ambiguïté et d'incertitude avec laquelle il importe de s'habituer à vivre.
2.2 DÉCRIRE brièvement les opérations psychiques qui permettent de porter un jugement moral.	Un processus en vue d'un jugement moral repose sur la mise en oeuvre d'opérations psychiques qui sont nombreuses et complexes. Le raisonnement est au coeur d'un tel processus. Le raisonnement est une opération de la pensée qui reste difficile à décrire. Il s'agit d'une suite d'activités mentales par lesquelles le sujet passe d'un jugement initial ou de quelques jugements initiaux à un jugement final. Raisonner, c'est donc enchaîner des jugements les uns aux autres. C'est donc une opération discursive (du latin "discurere" : courir çà et là), qui se déroule dans la conscience du sujet selon l'ordre du temps. Elle est inséparable du langage. Contrairement à la compréhension, qui est plutôt globale et synthétique, le raisonnement est analytique. Le raisonnement peut être inductif (partir de l'expérience) ou déductif (partir des principes). Il peut recourir à la mémoire et à l'imagination. La qualité du raisonnement dépend beaucoup de la qualité des données (faits, opinions, idées...) recueillies, observées et interprétées. Le raisonnement se distingue de l'intuition, qui est une forme de connaissance ou de compréhension immédiate. L'intuition peut intervenir dans le processus qui mène au jugement moral. Ainsi, il peut arriver qu'une personne sente avec assurance ce qu'elle doit faire, dire ou penser, sans pouvoir justifier rationnellement ce qu'elle ressent. Certains penseurs affirment que l'intuition fournit des données qui ne peuvent venir ni de l'expérience, ni de l'argumentation. Ceci dit, il faut reconnaître que le jugement moral est rarement le pur fruit de l'intuition. Le processus prend fin dans la formulation du jugement. Le jugement est un acte de la pensée qui exerce une fonction pratique;

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	le jugement moral met fin au processus en exprimant une appréciation favorable, défavorable ou neutre, à propos de quelqu'un ou de quelque chose, en se référant à des critères moraux. Cette appréciation est habituellement suivie d'une décision. Le jugement reste, pour ainsi dire, le corrélatif intellectuel de la décision et de l'action. Le processus se termine donc par un acte de la raison et c'est pourquoi on le qualifie souvent de "réflexif". Le jugement est une option motivée qui peut se produire, à cause des réalités mêmes qui interpellent souvent la morale, dans une atmosphère de conviction, d'assurance, mais aussi d'hésitation, d'insécurité.
2.3 ILLUSTRER l'importance de la communication dans l'élaboration d'un jugement moral.	Bien que le jugement moral soit en dernier ressort un acte individuel, l'échange avec autrui est essentiel à la qualité du processus menant au jugement moral. Autrui peut intervenir de façon directe en tant qu'interlocuteur d'un dialogue effectif. Il peut intervenir de manière indirecte à travers une lecture, une émission de télé, une chanson, un film, le souvenir d'un événement... L'intervention peut prendre l'allure d'une information fournie par un expert, d'un conseil donné par une personne reconnue pour sa sagesse et sa prudence, d'une aide apportée par l'amitié, d'une stimulation d'une personne ou d'un groupe avec lequel on diffère d'opinions... Plus simplement, l'échange avec autrui fournit à la personne l'occasion d'exprimer ce qu'elle ressent, ce qui a souvent pour résultat de l'amener à clarifier sa pensée.

3. La morale, un processus qui s'articule sur un référentiel moral

> "La morale se présente comme un ensemble de normes, règles, interdits, devoirs, lois, valeurs, principes, exigences fondamentales, idéaux... qui proposent une distinction entre le bien et le mal." (Fondements, B-2)

Objectif terminal

3. DÉCRIRE les principales caractéristiques d'un référentiel moral.

La morale, comme processus, s'articule sur une conception de l'être humain traduite en principes et en valeurs qu'explicitent des prescriptions et des interdictions. Prescriptions, interdictions, principes, valeurs et conception de l'être humain constituent un cadre de référence, un référentiel moral, qui permet de juger l'agir.

L'enseignement moral doit fournir à l'élève l'occasion de se familiariser avec la notion de référentiel moral pour l'aider à se construire son propre référentiel.

Objectifs intermédiaires

3.1 DÉFINIR l'expression "référentiel moral".

3.2 DÉCRIRE des éléments du volet fondateur d'un référentiel moral.

3.3 DÉCRIRE des éléments du volet pratique d'un référentiel moral.

3.4 DÉCRIRE des aspects du car tère dynamique d'un référentiel moral.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
3.1 DÉFINIR l'expression "référentiel moral".	Un référentiel moral est un cadre de référence, c'est-à-dire un ensemble plus ou moins organisé et structuré d'éléments de pensée et d'intuition (valeurs, principes, lois, droits, etc.), auxquels on réfère pour assurer la régulation de l'agir. On peut parler du référentiel moral d'une personne comme de celui d'un groupe, d'une société. Un référentiel moral comporte un volet fondateur et un volet pratique. • Le volet fondateur d'un référentiel moral comporte une conception de l'être humain et du monde qui s'exprime dans des principes et des valeurs. Ce volet fondateur, qui est la partie la plus stable du référentiel moral, tient à fois de la science et de la conscience. . De la science, parce qu'il est le fruit des multiples découvertes réalisées au cours de la réflexion sur des faits et des données concernant l'être humain. . De la conscience, parce qu'il est le fruit de la perception plus ou moins intuitive que l'être humain a de lui-même et de son devenir. • Le volet pratique se présente comme un ensemble d'interdictions et de prescriptions telles que règles, droits, lois, normes, interdits, devoirs... Il dit de façon explicite et impérative ce qu'il convient de faire et de ne pas faire, permettant ainsi de régler l'agir quotidien de façon concrète et presque automatique. La morale, en tant que processus, s'articule sur ce référentiel moral.
3.2 DÉCRIRE des éléments du volet fondateur d'un référentiel moral.	Le volet fondateur d'un référentiel moral se compose d'une conception de l'être humain et de valeurs et de principes qui y correspondent.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- Une conception de l'être humain Un référentiel moral se fonde avant tout sur une conception de l'être humain. Cette conception se présente comme une vision globale grâce à laquelle l'être humain se situe par rapport à ses origines et à sa destinée; il peut se concevoir comme "Fils de Dieu", comme "soumis à Allah", comme "illusion de Brähman" ou comme "résultat de la complexification de la matière", etc. Chacune de ces conceptions imprime une orientation globale différente à l'existence des personnes ou des groupes. On peut traduire cette orientation sous la forme d'exigences fondamentales, comme le font les fondements des programmes d'études en enseignement moral. Conception de l'humain et exigences fondamentales se projettent dans des valeurs ou des principes. **- La valeur** La valeur est ce qui fait l'objet d'une plus ou moins grande estime. En ce sens, elle est de l'ordre de la préférence et a une connotation plutôt affective. Une personne ou un groupe peut avoir autant de valeurs qu'il y a d'objets estimables, c'est-à-dire un nombre presque infini. De plus, un même objet peut être estimé pour des motifs différents. Ceci rend extrêmement complexe l'entreprise visant à clarifier la notion de valeur. Cependant, il est possible d'énoncer certaines considérations sur la valeur en tenant compte . de la nature de l'objet valorisé, . de la nature de l'estime accordée, . du nombre de personnes concernées. ° La nature de l'objet La nature de l'objet caractérise la valeur; ainsi, selon son objet, la valeur peut être matérielle, esthétique, intellectuelle, spirituelle, morale, etc.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	° La nature de l'estime accordée Un objet peut être estimé comme une fin ou comme un moyen. Lorsqu'il est considéré comme une fin, un objet est une valeur fondamentale. Pour cette raison, une valeur fondamentale est valeur de vie : elle oriente l'existence tout entière. On y adhère de toutes ses forces parce qu'elle répond à des aspirations et des besoins fondamentaux. On agit en fonction d'elle (ex. : la liberté, la justice, l'égalité, etc.). Lorsqu'il est considéré comme un moyen, un objet est une valeur instrumentale. La valeur instrumentale sert à atteindre la valeur fondamentale. C'est pourquoi elle vise plus immédiatement l'atteinte d'objectifs particuliers comme, par exemple, le confort, l'action, la compétence, la créativité, l'imagination, le succès, etc. ° Le nombre de personnes Si la valeur est celle d'une personne ou d'un petit groupe de personnes, elle est dite individuelle. Si la plupart des personnes d'une société adoptent une valeur, elle est dite sociale. Un référentiel moral s'appuie sur des valeurs fondamentales, c'est-à-dire des valeurs qui correspondent au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs. **- Le principe** Le mot principe vient du latin "principium" qui signifie commencement, origine, et indique "ce qui est premier". Parce qu'il est souvent lié à l'ordre de la connaissance, on lui reconnaît une connotation plutôt rationnelle. Malgré son caractère prioritairement rationnel, le principe comporte aussi une

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	dimension affective. En effet, il va de soi qu'on adhère de tout son coeur aux principes qu'on défend. C'est pour cette raison, par exemple, qu'un principe comme "ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse" trouve son écho dans la valeur "égalité" ou la valeur "justice". En fin de compte, il convient de retenir que les éléments qui composent le volet fondateur d'un référentiel moral sont des principes et des valeurs parce qu'ils font tout autant l'objet d'une justification rationnelle que d'une adhésion affective. Le volet fondateur d'un référentiel moral en constitue l'élément stable, durable. C'est pourquoi un référentiel moral peut revêtir un caractère quasi absolu en ce qui a trait aux valeurs fondamentales et aux principes qui le fondent. C'est à partir de ce noyau central que s'élabore, s'interprète, se consolide ou se modifie, le cas échéant, son volet pratique.
3.3 DÉCRIRE des éléments du volet pratique d'un référentiel moral.	Le volet fondateur d'un référentiel moral se concrétise dans un volet pratique qui, formulé généralement de façon impérative et explicite, facilite la régulation de l'agir de façon rapide et efficace. Le volet pratique s'exprime en termes de norme, règle, loi, interdit, droit, devoir..., termes qu'il n'est pas toujours facile de distinguer entre eux. **- La norme** Le concept de "norme" est particulièrement difficile à cerner. Ce terme est souvent utilisé comme générique à la place de règle, loi, interdit et même droit. Si l'on tente de dégager son sens spécifique, on peut dire que le terme "norme" comporte une idée de moyenne, de standard, qui s'accompagne d'un jugement de valeur implicite. La norme, c'est ce qui est considéré comme "normal", en conformité

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	avec un certain modèle, une forme d'idéal. C'est ce qu'on doit faire dans la majorité des cas. Sur le plan moral, la norme prend un caractère impératif qui s'impose à l'agir à cause du lien qui est fait entre normalité et moralité. Il faut dire que ce lien, très fort dans la pensée classique, s'est affaibli à compter du XIXe siècle et plus particulièrement au cours des cinquante dernières années, alors que philosophes et chercheurs ont remis en question la notion de norme en faisant ressortir ses fondements culturels, ébranlant ainsi l'équation qui avait existé jusque-là entre normalité et moralité. **- La règle** Le terme "règle" est moins ambigu. Les règles sont des propositions indiquant la manière d'exécuter certaines actions particulières. Tout en comportant des fondements logiques, la règle est le plus souvent de l'ordre de la convention : elle résulte habituellement d'une entente plus ou moins explicite entre des personnes et elle peut être changée si ces dernières le décident. La règle, en assurant la prévisibilité des comportements, évite aux personnes des conflits ou des retards inutiles. Sur le plan moral, en tant que moyen de faciliter les rapports entre les personnes, la règle apparaît comme un moyen d'ordre général, qui se prête à des interprétations selon les circonstances; elle est souvent non formulée. **- Le droit** On peut distinguer entre droit positif et droit naturel. Le droit positif est l'ensemble des règles qui régissent les rapports humains dans

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	une société donnée. Le droit positif est imposé par l'autorité constituée et sanctionné par la force publique. Il intéresse la morale parce qu'en principe tous deux recherchent le bien-être individuel et collectif des êtres humains. Mais à la différence de la morale, le droit s'intéresse essentiellement aux comportements et très peu aux intentions, aux convictions... Il est à la fois le produit et la condition de la société. C'est pourquoi le citoyen lui doit obéissance. Cependant, il peut arriver, comme l'a montré à maintes reprises l'histoire des peuples, que le droit s'avère injuste. C'est pourquoi une critique du droit est nécessaire, qu'elle provienne d'instances publiques ou d'individus. Il peut même arriver que la désobéissance à une loi s'impose au nom de la morale. Il existe depuis l'Antiquité une théorie du droit naturel. Selon cette théorie, le droit naturel transcenderait le droit positif parce qu'il reposerait sur un ordre préexistant. - **Les droits de la personne** La notion de droit de la personne a connu un essor important au cours des dernières décennies par suite de la promulgation de chartes et de déclarations par de nombreux États et par certains organismes internationaux. Certains droits sont reconnus comme fondamentaux. Un droit fondamental correspond à un trait constitutif de la personne humaine et l'exercice de l'ensemble des droits fondamentaux permet à la personne de se réaliser dans toute sa plénitude. La notion de droits fondamentaux varie suivant les États et les institutions. Certains retiennent comme droits fondamentaux les seuls droits à la vie, à la dignité et à la liberté. D'autres — c'est le cas notamment au Québec de la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u> —

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	multiplient les droits fondamentaux : droit à l'intégrité de sa personne, au secours, à la liberté de conscience, d'opinion et d'expression, à la jouissance de ses biens, au secret professionnel, à l'égalité... En plus des droits fondamentaux, les chartes énumèrent d'autres types de droits : droits politiques, économiques et sociaux, etc. Ces droits sont importants car ils assurent l'exercice des droits fondamentaux. En tant que prérogatives inaliénables et inviolables, les droits fondamentaux sont des droits moraux, même s'ils ont obtenu un caractère légal par leur intégration dans les constitutions. **- Le devoir** La notion de devoir est associée à celle d'obligation, de contrainte : le devoir, c'est ce que l'on est tenu de faire; ceci ne veut pas dire qu'il ne peut s'accompagner ou être suivi de plaisir, de satisfaction. Au sens strict, le devoir correspond aux fonctions ou aux rôles sociaux des individus ou des groupes : parent, enfant, citoyen, employeur, travailleur. La nature de l'action à accomplir pour être conforme à ce type de devoir est habituellement assez circonscrite. Dans le cas du devoir au sens large, au contraire, l'obligation est générale et ne porte pas sur les modalités de réalisation de ce qui est prescrit : l'obligation, par exemple, de développer ses potentialités. **- L'interdit** L'interdit exprime le proscrit, ce qu'il faut ne pas faire. Il se présente sous un mode impératif et s'exprime le plus souvent de façon absolue : "Tu ne tueras pas", "tu ne voleras pas"... Il importe de distinguer entre les interdits majeurs ou fondateurs et les autres,

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	qui peuvent être moraux, mais qui sont souvent d'un autre ordre. Les interdits majeurs sont l'inceste et le meurtre; le vol et le mensonge sont parfois considérés comme dérivés du meurtre. Ces interdits constituent un cadre minimum qui assure aux humains un vivre-ensemble tolérable. Ce cadre confère aux interdits un certain caractère de rigidité et de stabilité. Tout comme les autres éléments du référentiel moral, l'interdit cependant doit s'appliquer en tenant compte des circonstances particulières et s'adapter à l'évolution du réel. Ainsi, le "tu ne tueras point" ne s'applique pas dans le cas de légitime défense ou à l'occasion d'une guerre légitime.
3.4 DÉCRIRE des aspects du caractère dynamique d'un référentiel moral.	**- Le référentiel moral change** On a dit qu'un référentiel moral est un ensemble plus ou moins structuré d'éléments de pensée et d'intuition tenant à la fois de la science et de la conscience. Ces éléments sont le reflet de l'expérience passée ou présente, des connaissances, des croyances et des projets d'une personne ou d'un groupe de personnes. Mais l'expérience, les connaissances, les croyances, les projets représentent un ensemble dynamique qui se transforme constamment. Voilà pourquoi au fil des changements qui se produisent dans ses conditions d'existence, l'être humain en arrive très souvent à articuler autrement sa réflexion morale en privilégiant d'autres valeurs fondamentales, par exemple la soumission plutôt que la liberté, l'autonomie plutôt que la solidarité, le sentiment plutôt que la raison, le sens plutôt que l'absurdité. **- Distinction entre domaine public et domaine privé** Il en est de même de l'établissement du contenu du domaine public et du domaine

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	privé d'un référentiel moral. Les éléments qui le constituent s'y déplacent, avec le temps, d'un domaine à l'autre, sous l'effet de l'organisation sociale, des changements technologiques, des conditions d'existence, de la rencontre des cultures, de la collision des référentiels, etc. Ainsi, en Occident, le domaine privé dispute âprement au domaine public certaines questions relatives à la reproduction qui étaient jadis du ressort exclusif de ce dernier. Par ailleurs, des questions relatives à la survie et à la qualité de vie des individus (travail, santé, éducation, environnement) qui étaient jadis plutôt du ressort du domaine privé relèvent de plus en plus aujourd'hui du domaine public. Il faut être bien conscient que la dynamique d'un référentiel moral dans le cadre d'une société, d'un grand groupe ou d'une culture produit ses effets très lentement, souvent de façon imperceptible.

4. L'objet de la morale, la régulation de l'agir

> "Son objet [la morale] est la régulation de l'agir en vue du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs." (Fondements, B-2)

<u>Objectif terminal</u>

4. DÉCRIRE en quoi consiste la régulation de l'agir sur le plan moral.

La morale existe pour assurer la régulation de l'agir humain. Elle a donc un caractère éminemment pratique. Même lorsqu'elle se présente comme une réflexion sur des questions théoriques relatives à l'orientation générale de l'existence ou encore à la pertinence d'un référentiel moral, l'activité morale s'exerce toujours en fonction de l'action présente ou projetée.

L'enseignement moral doit aider l'élève à comprendre ce qu'est la régulation de l'agir humain sur le plan moral.

<u>Objectifs intermédiaires</u>

4.1 PRÉCISER le sens du terme "agir" dans l'expression "régulation de l'agir".

4.2 DÉCRIRE la régulation de l'agir comme une recherche d'équilibre.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
4.1 PRÉCISER le sens du terme "agir" dans l'expression "régulation de l'agir".	D'abord, l'expression "agir humain" englobe des termes comme actes, activités et conduites, dont la trame constitue la quotidienneté de la vie. L'acte se produit à un moment et à un endroit donnés; dans le langage courant, on dit "poser" un acte. L'activité, dans une de ses acceptions, représente un ensemble d'actes coordonnés; on parle d'une activité de loisir, de sport, d'une activité professionnelle. La conduite est la manière de se comporter lorsque l'on pose un acte ou que l'on exerce une activité. Mais l'expression "agir humain" s'applique aussi à la vie considérée non plus dans ses éléments particuliers mais dans la totalité de sa durée et de son contenu. Quand on parle de "régulation de l'agir", on pense aussi à cette dimension globalisante de l'agir humain à laquelle s'intéressent les femmes et les hommes quand ils réfléchissent sur l'origine et sur l'orientation de leur existence et qu'ils s'interrogent sur leur finalité.
4.2 DÉCRIRE la régulation de l'agir comme une recherche d'équilibre.	Le terme "régulation" se définit comme le fait de maintenir en équilibre, d'assurer le fonctionnement correct d'un système complexe. Appliqué à l'agir humain — sauf dans l'expression régulation des naissances —, ce terme est un néologisme. Si l'on applique à l'agir humain en général le terme "régulation", sans doute peut-on dire que la morale vient assurer le fonctionnement correct de l'agir humain. Mais il semble bien que l'acception de "maintien en équilibre" convient mieux en l'occurrence. En effet, les fondements des programmes d'études en enseignement moral présentent l'être humain comme un être qui connaît des tensions à l'interne comme à l'externe. À l'interne, ces tensions résultent de sa nature : il est à la fois physique et psychique, rationnel et affectif. À l'externe, des tensions naissent de son caractère à la fois individuel et social.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- La recherche d'équilibre dans les tensions internes Entité physique, l'être humain connaît des besoins primaires qu'il doit satisfaire pour assurer sa survie (boire, manger, dormir, se vêtir, etc.). Entité psychique, il a le pouvoir de formuler des désirs qui vont au-delà ou en-deçà de ses besoins primaires, se dissociant ainsi d'une certaine manière de sa réalité physique. Il a aussi une capacité d'intuition qui ne se conforme pas toujours à sa raison. Sur le plan individuel, la régulation de l'agir consiste en la recherche d'équilibre dans les tensions internes que connaît la personne. Elle vise à assurer sa survie et à lui permettre de se réaliser comme personne. La régulation morale des tensions internes insiste sur des valeurs comme l'authenticité, l'estime de soi, la liberté, la mesure, le respect de soi, l'honnêteté, etc. **- La gestion des tensions externes** L'être humain est solidaire de fait de son environnement. Cette solidarité, qui se manifeste de façon privilégiée avec ses semblables, entraîne inévitablement des tensions de tous ordres aussi bien dans les relations interpersonnelles que dans les rapports sociaux. Souvent, ces tensions intéressent d'autant plus la morale qu'elles ont à voir avec la recherche de sens puisqu'elles sont provoquées par des controverses autour d'opinions, d'idées ou de convictions divergentes. Sur le plan collectif, la régulation morale consiste en une recherche d'équilibre dans les tensions sociales qui se manifestent entre les individus, les groupes et les sociétés.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	La régulation des tensions externes prend appui sur des valeurs et des principes comme l'acceptation de la différence, la compassion, la tolérance, la fraternité, la justice, le pluralisme, le respect de l'autre, etc.

Conceptualisation du phénomène moral (b) : le référentiel moral du milieu

> "L'être humain fait l'expérience de la moralité selon un processus où à la fois il reçoit et il donne. Il fait l'apprentissage de la morale de son milieu et il contribue, selon ses capacités et ses conditions d'existence, au maintien ou au renouvellement de cette morale." (Fondements, B-12)

<u>Objectif général 1b</u>

COMPRENDRE des aspects majeurs du phénomène moral : le référentiel moral de son milieu.

La morale est une tentative jamais complètement achevée de conciliation de l'universel avec le particulier. Cette tentative a donné, donne et donnera une grande variété de formulations particulières.

L'enseignement moral veut aider l'élève à améliorer sa compréhension du référentiel moral de son milieu.

<u>Objectifs terminaux</u>

5. DÉCRIRE comment l'expérience morale du passé exerce une influence sur le référentiel moral de son milieu.

6. DÉCRIRE le rapport entre la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u> et le référentiel moral de son milieu.

1. Référentiel moral et héritage (expérience morale du passé)

"Mémoire..., la morale est le reflet de l'héritage socioculturel..." (Fondements, B-10)

<u>Objectif terminal</u>

5. DÉCRIRE comment l'expérience morale du passé exerce une influence sur le référentiel moral de son milieu.

Au cours de leur existence, les femmes et les hommes prennent appui sur l'expérience morale du passé. Ils font de leur existence une expérience qui tout en étant inédite reste marquée par l'héritage du passé. En faisant référence à cet héritage, on peut identifier des traits caractéristiques du référentiel moral de son milieu.

L'enseignement moral fournit à l'élève l'occasion de scruter cet héritage pour l'aider à mieux comprendre le référentiel moral de son milieu.

<u>Objectifs intermédiaires</u>

5.1 PRÉCISER le sens et la portée du terme "milieu" dans l'expression "référentiel moral de son milieu".

5.2 DÉCRIRE sommairement des systèmes moraux.

5.3 IDENTIFIER des liens entre le référentiel moral de son milieu et des systèmes moraux.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
5.1 PRÉCISER le sens du terme "milieu" dans l'expression "référentiel moral de son milieu".	Quand on parle du référentiel moral de son milieu, le terme "milieu", en l'occurrence, sert à identifier, d'une part, l'ensemble des groupes particuliers dont une personne fait partie et, d'autre part, les groupes sociaux qui assurent le fonctionnement du monde où elle vit. Les paragraphes qui suivent explicitent ces deux termes. **- Les groupes particuliers** Un groupe particulier est un ensemble de personnes qui partagent quelque chose qui lui donne un caractère distinctif. Les groupes particuliers se distinguent en groupes d'appartenance et en groupes de référence. "Le groupe d'appartenance est celui dont on est membre de fait : ainsi, par sa naissance, un enfant fait partie de telle famille... Le groupe de référence est celui dont on partage les valeurs, les visées, la vision des choses; c'est celui auquel une personne va penser ou qu'elle va consulter lorsqu'elle a une action à entreprendre, des choix à faire, des décisions à prendre..." (Fondements, Notes, C-8). Quand on parle dans ce texte du milieu auquel appartient une personne, on pense à l'ensemble des groupes de référence dont cette personne fait partie. Les groupes particuliers peuvent compter quelques personnes (une famille) ou des millions (une religion). Ils peuvent préconiser un contenu plus ou moins structuré et complet. Qu'on compare les groupes religieux, dont les systèmes moraux s'intéressent à la plupart des aspects de la vie, et des groupes comme Amnistie internationale ou Greenpeace, qui défendent des causes bien spécifiques. Les groupes particuliers, comme ceux dont il vient d'être question, débordent très souvent les frontières des États auxquels leurs membres appartiennent et sont internationaux. D'ailleurs, en général, les groupes particuliers ne sont pas rattachés à un territoire donné, contrairement aux groupes sociaux dont il va être question maintenant.

[illegible]

[illegible] invite l'élève à [illegible] [illegible] elles qui ont exercé [illegible] d'exercer une plus [illegible] [illegible] sur le référentiel [illegible] son milieu. Globalement, [illegible] situent l'ordre des [illegible] palier supérieur à l'être [illegible] niveau de l'être humain. [illegible] sans proposer une typologie [illegible] on peut distinguer deux types [illegible] qui sont à caractère [illegible] qui sont à caractère [illegible]

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- Les groupes sociaux Le terme "milieu" désigne aussi les groupes sociaux qui structurent les personnes et les groupes particuliers sur un territoire donné. La structure de ces groupes repose essentiellement sur les lois et les institutions qui y prévalent. Ainsi un Montréalais, Québécois, Canadien, Nord-Américain, Occidental est régi par les lois et les institutions qui existent sur tous ces territoires. C'est dire qu'il fait partie de tous ces groupes sociaux. Essentiellement, c'est au niveau d'un pays et de ses subdivisions (provinces, États, villes...) que se retrouvent les principales institutions qui, par l'exercice des fonctions législative, judiciaire et exécutive, contribuent au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs en élaborant des lois et des règlements, en mettant de l'avant des programmes et des projets, en prônant un type d'administration de la justice, etc. À l'échelon international se retrouvent des institutions comme l'ONU qui à travers la Déclaration universelle des droits de l'homme ou d'autres initiatives mettent de l'avant des valeurs et des projets dans lesquels toute personne peut se retrouver.
5.2 DÉCRIRE sommairement des systèmes moraux.	L'expérience passée de l'humanité a laissé derrière elle de multiples visages de la morale. D'une certaine manière, certaines de ces morales ont influencé notre façon de vivre et de penser. Le contenu notionnel invite l'élève à étudier certaines d'entre elles qui ont exercé et qui continuent d'exercer une plus ou moins grande influence sur le référentiel moral actuel de son milieu. Globalement, les systèmes moraux situent l'ordre des choses soit à un palier supérieur à l'être humain, soit au niveau de l'être humain. En ce sens, sans proposer une typologie exhaustive, on peut distinguer deux types de systèmes : ceux qui sont à caractère religieux et ceux qui sont à caractère anthropocentrique.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- Suggestions de systèmes à étudier ° Systèmes religieux : . le christianisme, . le judaïsme, . l'islam, . le zoroastrisme, . le courant hindouiste, . les religions amérindiennes, etc. ° Systèmes anthropocentriques : . l'hédonisme, . le matérialisme dialectique, . le scientisme, . l'écologisme, . le stoïcisme, . l'épicurisme, . le bouddhisme, . le rationalisme, . l'existentialisme, . la morale de Kant, . l'eudémonisme, etc.
5.3 IDENTIFIER des liens entre le référentiel moral de son milieu et des systèmes moraux.	La plupart des systèmes moraux dont il a été question plus haut influencent d'une manière ou d'une autre le référentiel moral de notre milieu. Voici des exemples de quelques-unes de ces influences. **- Le christianisme** Sa morale a certainement marqué le référentiel de notre milieu à plus d'un titre par la promulgation de son premier commandement d'amour et la promotion du dévouement dans la défense des faibles.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	On lui doit indéniablement quelques grands principes qui fondent l'action morale en Occident. On pense, entre autres, au service désintéressé d'autrui et à la prépondérance accordée à la personne humaine en toutes circonstances. **- Le stoïcisme** Selon cette morale, il importe de vivre dans la vertu. La vertu trouve sa source dans la nature qui elle-même découle de la providence. L'essentiel de la vie d'une personne vertueuse repose sur la découverte des lois de la nature qui lui permet de maîtriser ses passions ou ses émotions. En d'autres mots, il s'agit de distinguer dans l'existence ce qui peut être changé de ce qui ne peut pas l'être et d'accepter cet état de choses. L'influence stoïcienne se dessine derrière une conception du bonheur largement répandue aujourd'hui et qui consiste à atteindre une certaine harmonie avec soi-même, avec autrui et avec le monde. **- L'épicurisme** L'épicurisme a inspiré l'utilitarisme anglais. Cette morale suggère comme principe fondamental de l'action que le plaisir est le bien et la douleur, le mal. Le bonheur comme fin de la vie humaine arrive par le plaisir mais pas n'importe lequel. Selon la situation, on évaluera les avantages et les inconvénients de tel plaisir. Parfois, il sera préférable de choisir la douleur momentanément pour obtenir après coup un plaisir plus grand. Les plaisirs de l'âme — la sagesse et l'amitié — sont les plus estimables. En somme, selon cette morale, ce sont les bons effets d'une action qui en déterminent la moralité. Reprenant cette conception, l'utilitarisme préconise que la moralité d'une action dépend de sa capacité de produire du bonheur

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	soit en fonction de l'intérêt individuel, soit en fonction de l'intérêt collectif. Dans une société où l'utilité est souvent le critère déterminant de l'action, on doit reconnaître l'influence majeure de ce courant de pensée. **- La morale de Kant** Pour Kant, le bien se définit par la décision éclairée de l'individu. La raison détermine les principes universels auxquels doit se conformer l'action morale et la volonté les applique à une situation concrète. En préconisant comme fondement de la morale l'autonomie de la raison humaine et le respect d'autrui, Kant apporte un instrument précieux pour l'édification d'une société démocratique comme la nôtre montrant qu'il est du devoir de chacun de participer à l'aménagement de la solidarité dans le respect de l'autonomie des individus. **- L'existentialisme** La principale contribution de l'existentialisme à la morale de notre temps a été sans doute de mettre en lumière la liberté de l'être humain, opposant cette dernière au caractère irrémédiablement tragique de l'existence humaine. Dans l'exercice de son autonomie, l'être humain ne doit pas perdre de vue qu'il est essentiellement un être de dépendance réciproque avec son milieu (solidaire) et que, conséquemment, l'application d'un référentiel moral, si parfait soit-il, génère des contradictions, des ambiguïtés. En soi, cette constatation constitue une invitation à adopter une attitude vigilante face au référentiel moral de son milieu, et ce, d'autant plus que l'expérience présente du réel qui est mouvance impose à la réflexion morale de nouveaux défis.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	Conclusion En synthèse, il faut tenter d'identifier certaines influences qui se sont exercées sur le référentiel moral de notre milieu: . la protection des intérêts des plus faibles visant à assurer un minimum de bien-être pour tous; . le recours à la raison; . le respect des libertés individuelles; . la tolérance à l'égard d'autrui; . la modération; . l'accomplissement efficace du devoir. Il convient de prendre l'ensemble de ces descriptions comme une approximation qui pourrait être nuancée considérablement à la lumière d'un grand nombre de situations particulières. Cependant, entrer dans de tels détails ne servirait pas les fins poursuivies ici, qui consistent simplement à proposer un aperçu de ce qu'a légué l'expérience morale du passé au référentiel moral de notre milieu. Selon les circonstances, on pourra traiter de d'autres systèmes moraux compte tenu des besoins et des compétences en présence.

2. Référentiel moral et Charte des droits et libertés de la personne

"Les exigences fondamentales, les principes et les valeurs se concrétisent en un système de prescriptions et d'interdictions..." (Fondements, B-5)

Objectif terminal

6. DÉCRIRE le rapport entre la Charte des droits et libertés de la personne et le référentiel moral de son milieu.

À travers diverses chartes et déclarations, les droits expriment ce qui est fondamental pour assurer la dignité des femmes et des hommes. Ils représentent les conditions de réalisation d'une personne. Au Québec, la Charte des droits et libertés de la personne assure le respect de ces droits.

L'enseignement moral veut aider l'élève à comprendre le rapport qui existe entre les exigences fondamentales et la Charte des droits et libertés de la personne.

Objectifs intermédiaires

6.1 SITUER historiquement la Charte des droits et libertés de la personne.

6.2 IDENTIFIER les valeurs et les principes qui fondent la Charte des droits et libertés de la personne.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
6.1 SITUER historiquement la Charte des droits et libertés de la personne.	La Charte des droits et libertés de la personne s'inscrit dans l'évolution d'un vaste courant humaniste qui a connu son apogée au XX^e^ siècle. Les racines de ce courant plongent dans l'histoire. Il serait intéressant pour bien comprendre la portée de ce document de retracer brièvement les grandes étapes de l'évolution des droits de la personne à travers l'histoire et de rappeler les principaux événements qui ont immédiatement précédé la promulgation de la Charte des droits et libertés de la personne. - **Les grandes étapes de l'évolution des droits**[1] L'affirmation des droits de la personne a une origine aussi lointaine que le Code d'Hammourabi au XIX^e^ siècle avant Jésus-Christ. Cette première codification se présente sous la forme d'une série d'interdictions. C'est d'ailleurs sous cette forme que le Décalogue de Moïse apparut au XII^e^ siècle avant J.-C. Au V^e^ siècle avant J.-C., dans un effort pour édifier la cité grecque, les philosophes du temps (Aristote et Platon) tentent de préciser les rapports du citoyen avec l'État. C'est avec l'avènement du christianisme que se confirme en Occident la reconnaissance d'un droit personnel, c'est-à-dire l'affirmation que chaque personne a une valeur en soi. Cette reconnaissance de la dignité naturelle de l'être humain va influencer les premiers siècles de la civilisation chrétienne en Occident et conduire au XIII^e^ siècle à l'affirmation comme droit de la liberté humaine. La Magna Carta de 1215 en Angleterre, en instituant le droit politique du citoyen — "No taxation without representation" —, jette les bases des moeurs politiques qui 1. Cet exposé s'inspire de Philippe de Lachapelle, dans Lumen Vitae, n° 23, 1968, p. 614-621 et 628-632.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	s'installeront graduellement par la suite dans tout l'Occident. C'est ainsi que, progressivement, à travers les quatre siècles suivants, les législations relatives aux droits humains vont conduire à l'Habeas Corpus Act (1679), qui symbolise encore aujourd'hui l'inaliénable liberté de la personne. Au XVIII^e siècle, deux événements majeurs se produisent qui marquent de façon définitive l'évolution des droits de la personne : la Déclaration d'indépendance des États-Unis (1776) et la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen (France, 1789). La déclaration américaine souligne dans son préambule l'égalité des êtres humains entre eux; la déclaration française pose l'universalité des droits qu'elle préconise. Ces deux événements presque simultanés dans deux endroits distincts de l'Occident confèrent aux droits humains une dimension internationale. C'est dans ce contexte que les actions subséquentes seront entreprises à compter du XIX^e siècle, que ce soit au Congrès de Vienne (1815) ou aux 890 autres rencontres internationales qui ont suivi de 1843 à 1899. Au XX^e siècle, avec la création de la Société des Nations en 1918, la dignité universelle de la personne humaine devient au centre des préoccupations des États. Cette préoccupation mènera à la naissance des Nations Unies en 1945, dont l'assemblée générale votera le 10 décembre 1948 la Déclaration universelle des droits de l'homme. Enfin, le 20 novembre 1989, après dix ans de discussions, l'ONU adopte la Convention universelle des droits de l'enfant. Cette convention se propose de défendre le droit de l'enfant à la dignité et ses droits moraux, sociaux, juridiques et culturels. La convention entrera en vigueur dès que vingt États différents l'auront ratifiée.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- La petite histoire de la Charte québécoise[1] Comme on l'a dit plus haut, la Charte se situe dans le courant international des droits de la personne. Plus près de nous, c'est en 1963 que le professeur Jacques-Yvan Morin présente pour la première fois un vibrant plaidoyer en faveur des droits de la personne. Peu de temps après, en 1966, l'office de révision du Code civil confie à un comité des droits civils la responsabilité de préparer un projet en ce sens qui sera déposé en 1968. Le rapport de ce comité contient déjà le germe de ce que sera la future charte. En 1971, Jérôme Choquette, ministre de la Justice, donne le mandat à Paul Crêpeau et à Frank Scott de rédiger un avant-projet de loi constituant une charte des droits et libertés de la personne. À cause de la controversée question linguistique qui échauffe l'opinion publique à cette époque, on tarde à donner suite au projet. C'est dans ce contexte qu'en 1973 la Ligue des droits de l'homme propose un projet de charte pour le Québec qui trouve un large écho dans tous les quotidiens. La sensibilisation de nombreux groupes sociaux et des milieux politiques est telle que le 29 octobre 1974 le ministre Choquette dépose en Chambre le projet de loi 50 intitulé "Loi sur les droits et libertés de la personne". Déféré devant la Commission permanente de la Justice en janvier 1975, le projet de loi réapparaît au feuilleton sous le nom de Charte des droits et libertés de la personne et est adopté le 27 juin 1975. On fixe par proclamation son entrée en vigueur le 28 juin 1976. La Charte se subdivise en quatre chapitres. Le premier, qui traite des libertés 1. Considérations inspirées d'André Morel, Revue juridique Thémis, Vol. 21, No 1, 1987, p. 1-23.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	et droits fondamentaux, constitue le coeur de la <u>Charte</u>. Les trois autres proposent des aménagements à l'exercice des libertés et droits fondamentaux selon divers secteurs d'activité spécifiques : - politique, - judiciaire, - économique et social. Quelques modifications apportées à la <u>Charte</u> en 1977 et en 1982 l'ont rendue telle qu'on la connaît aujourd'hui.
6.2 IDENTIFIER les valeurs et les principes qui fondent la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u>.	Les considérants qui tiennent lieu de préambule à la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u> expriment les valeurs et les principes sur lesquels elle repose. - Ils disent que tout être humain, à cause de sa nature même, a une valeur qui mérite respect, affirmant par là sa dignité inaliénable. - Ils disent que tout être humain possède cette dignité, affirmant par là la fondamentale égalité de tous les êtres humains entre eux. - Ils disent que la dignité égale de tous les êtres humains fonde leurs rapports, affirmant par là la nécessité de la justice et de la paix dans ces rapports. - Ils disent que les droits et libertés que revendique une personne, elle doit les accorder pareillement à autrui, affirmant par là le principe de réciprocité, ou de responsabilité. C'est ainsi que la <u>Charte</u> se fonde sur la dignité, l'égalité, la justice, la paix, la réciprocité et la responsabilité.
7.3 DÉGAGER des implications morales de la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u>.	La <u>Charte</u>, dans notre société, a une fonction de référentiel moral. À cet égard, son contenu peut être rapproché de

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	la conception de l'humain que préconisent les fondements des programmes d'études en enseignement moral dans leur description des exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens. . La <u>Charte</u>, en recourant à des valeurs comme la liberté, l'intégrité de la personne, le respect de la vie privée, la dignité de la personne, etc., valorise l'exigence fondamentale d'autonomie. . La <u>Charte</u>, en faisant une obligation à quiconque de se comporter de manière à ce qu'autrui puisse vivre ces mêmes valeurs en toute égalité et justice, valorise l'exigence fondamentale de solidarité. . La <u>Charte</u>, en prônant la liberté de conscience, de religion et d'opinion, valorise l'exigence fondamentale de recherche de sens.

SECTION B

VALORISATION DES EXIGENCES FONDAMENTALES

OBJECTIF GÉNÉRAL

Valoriser les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.

Valorisation des exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.

> "Des considérations sur la condition humaine se dégagent les trois traits fondamentaux suivants : l'autonomie, la solidarité et la recherche de sens. Dans une perspective de recherche de réalisation, ces trois traits fondamentaux disent non seulement ce que sont les femmes et les hommes mais aussi ce qu'ils devraient être." (Fondements, A-18)

<u>Objectif général 2</u>

VALORISER les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.

Les fondements décrivent l'être humain comme un être qui n'est pas totalement déterminé. Encore en devenir, il jouit d'une certaine liberté d'intervention sur son présent et son futur. Doué de sensibilité et de raison, il cherche à se donner des buts et à élaborer des projets stimulants. Ceci s'applique non seulement aux choix fondateurs qui orientent globalement son existence mais aussi à ceux qui forment la trame de son quotidien. L'être humain est dans la situation de devoir inventer son histoire et c'est pourquoi il ressent le besoin de donner du sens à sa vie.

Par ailleurs, les fondements présentent l'être humain comme une totalité irréductible, à la fois être individuel et être collectif. En tant qu'être individuel, il est unique et dispose sur les plans physique et psychique de potentialités qu'il veut développer de manière à se

prendre en charge. Il recherche l'autonomie. Mais il a besoin pour développer ses potentialités d'entrer en interaction avec les autres. Les êtres humains, en effet, vivent dans un état d'interdépendance pour ce qui est de leur réalisation. Ils sont solidaires de fait les uns des autres.

Le besoin de donner du sens à son existence, la propension en tant qu'individu à s'affirmer comme être autonome associée à la dépendance qui le rend solidaire de fait des autres, tels sont les traits que les fondements des programmes d'études en enseignement moral retiennent comme étant les plus caractéristiques de l'être humain.

L'enseignement moral invite les élèves à prendre ces traits, ainsi que les principes et valeurs qui en découlent, comme base de leur référentiel moral.

<u>Objectifs terminaux</u>

7. EXPLIQUER l'importance de l'autonomie dans la réalisation de l'être humain.

8. EXPLIQUER l'importance de la solidarité dans la réalisation de l'être humain.

9. EXPLIQUER l'importance de la recherche de sens dans la réalisation de l'être humain.

1. L'autonomie, une exigence fondamentale à valoriser

"Selon leurs conditions d'existence, les femmes et les hommes tendent à la prise en charge personnelle de leur existence dans le développement de leur conscience et de leur liberté." (Fondements, A-7)

Objectif terminal

7. EXPLIQUER l'importance de l'autonomie dans la réalisation de l'être humain.

La prise en charge de son existence constitue pour l'être humain un exercice essentiel à sa réalisation. Unique sur les plans physique et psychique, il doit imaginer des justifications de son agir et des projets qui soient appropriés à sa manière d'être et de vivre. Conscient, il peut s'instituer comme le sujet de sa connaissance et l'auteur de son propre monde. Partiellement libre, il a l'obligation de rendre sa liberté raisonnable en se conformant aux limites de sa condition actuelle.

L'enseignement moral veut amener l'élève à valoriser l'exigence fondamentale d'autonomie.

Objectifs intermédiaires

7.1 PRÉCISER le sens sur le plan moral du terme "autonomie".

7.2 ÉTABLIR UN LIEN entre l'unicité de l'être humain et son besoin d'autonomie.

7.3 PRÉSENTER la liberté comme le fondement de l'exercice de l'autonomie humaine.

7.4 S'APPLIQUER de diverses manières à accroître son autonomie.

7.5 ILLUSTRER des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale d'autonomie.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
7.1 PRÉCISER le sens sur le plan moral du terme "autonomie".	- **Dans le langage courant,** on dit d'une personne qu'elle est autonome quand elle est capable d'exercer une certaine maîtrise du réel en faisant preuve de traits comme l'initiative, le sens des responsabilités, l'indépendance d'esprit, la prise en charge de ses émotions et de ses sentiments, la débrouillardise, le sens critique, le besoin de solitude... - **En philosophie,** le terme "autonomie" se définit comme le droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. Sur le plan moral, ce droit suppose la capacité de la part de la personne d'interroger les règles qu'elle s'est données, de les critiquer à partir de critères moraux comme, par exemple, la considération pour ses intérêts et les intérêts des autres, le respect des personnes, la justice...
7.2 ÉTABLIR UN LIEN entre l'unicité de l'être humain et son besoin d'autonomie.	- **Au point de vue physique,** l'être humain est le produit de la rencontre de deux cellules; ceci fait de lui un être original, unique, puisque chacune des cellules lui donne la moitié de son code génétique. Il est une entité originale, ayant une identité organique propre, inscrite dès le départ dans son code génétique : couleur des yeux, forme des yeux, de la tête, du nez, de la bouche, taille, carrure, forme des mains, poids, empreintes digitales... - **Au point de vue psychique,** il se caractérise par les traits de son intelligence et de sa personnalité : capacités, dispositions, aptitudes, rythme, sensibilité, caractère, mémoire, imagination, intuition, logique, volonté... Comme il est à nul autre pareil, l'être humain est amené à imaginer des façons originales de répondre de ses actes et de prendre en charge son existence. C'est en ce sens que l'on peut affirmer qu'il existe un lien entre l'unicité de l'être humain et son besoin d'autonomie.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
7.3 PRÉSENTER la liberté comme le fondement de l'exercice de l'autonomie humaine.	La liberté se présente positivement comme la capacité d'agir sans contrainte, de choisir ce que l'on veut, et négativement comme l'absence de complète détermination. Ainsi définie, la liberté est le fondement de l'autonomie à un double point de vue : . la liberté rend l'autonomie possible; . la liberté rend l'autonomie nécessaire. **- La liberté rend l'autonomie possible** S'il n'était pas libre, l'être humain ne pourrait exercer les caractéristiques d'un être autonome : ° déterminer ses règles de conduite; ° se réaliser dans le sens de ses opinions personnelles; ° émettre des jugements de valeur originaux; ° repousser certains conditionnements qu'on cherche à lui imposer; ° dépasser certaines limites; etc. **- La liberté rend l'autonomie nécessaire** La liberté humaine n'est pas innée. Elle est à réaliser. L'être humain doit déterminer le contenu de son agir de façon raisonnable. C'est là le champ de l'autonomie : ° déterminer les zones de libertés de la personne compte tenu de sa situation; ° assumer certains conditionnements; ° accepter certaines limites; ° interroger ses règles de conduite et les changer s'il y a lieu; ° considérer les droits des autres; ° réagir aux pulsions intérieures négatives; ° apprivoiser ses sentiments; ° résister aux influences externes négatives; etc.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
7.4 S'APPLIQUER de diverses manières à accroître son autonomie.	L'être humain développe son autonomie en s'exerçant à prendre en charge la satisfaction de ses besoins d'ordre physique, psychique et social. **- La prise en charge des besoins physiques** Lorsqu'il ressent les symptômes de la faim, de la soif, de la fatigue..., l'être humain peut réagir de différentes manières selon l'information dont il dispose, ses intentions et l'influence de l'environnement. Généralement, le bon sens commande qu'il satisfasse ses besoins physiques avec tempérance. Évidemment, cette mesure peut varier d'une personne à l'autre. En cherchant à déterminer cette mesure pour elle-même, une personne accroît son autonomie. **- La prise en charge des besoins psychiques** ° Les besoins affectifs Les besoins affectifs de l'être humain apparaissent sous forme d'estime, de sécurité, de paix, d'amitié, d'amour... Il va de soi que la satisfaction adéquate des besoins affectifs aide une personne à avoir un sentiment plus positif d'elle-même. Ce sentiment positif favorise l'exercice de l'autonomie. ° Les besoins intellectuels L'être humain a besoin de comprendre ce qui lui arrive et d'inventer d'une certaine manière son devenir. En satisfaisant ce besoin, il se donne le moyen de déterminer ses actes, c'est-à-dire d'exercer son autonomie. **- La prise en charge des besoins sociaux** L'être humain devient autonome au cours d'une série d'identifications successives avec son milieu. La prise en charge de soi par rapport à son milieu se réalise

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	dans une double réalité, celle de l'enracinement et celle du sevrage. D'une part, l'être humain doit assumer le fait qu'il est toujours l'héritier de quelqu'un. D'autre part, tout en faisant sien cet héritage, il est appelé à le faire fructifier de manière originale. Chez un être autonome, il y a un "faire soi-même et à sa manière" qui tout en ne ménageant pas la bienveillance pour autrui accorde une large place à l'estime de soi.
7.5 ILLUSTRER des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale d'autonomie.	- **Des valeurs liées à l'exigence fondamentale d'autonomie** Affirmation de soi, authenticité, confiance en soi, considération de ses intérêts, détermination, estime de soi, initiative, liberté, originalité, respect de soi, singularité... - **Illustrations tirées de la vie quotidienne** **L'initiative** : prendre sur soi d'agir plutôt que de simplement réagir. ° Entreprendre la réalisation de projets avec détermination de manière à les mener à terme. ° Proposer des activités nouvelles à son entourage. ° Organiser son travail, ses loisirs, sans attendre nécessairement l'accord d'autrui, etc. **L'originalité** : se poser comme un être unique, différent. ° Donner son avis, qu'il soit partagé ou non. ° Exiger le respect de son intimité de la part d'autrui. ° Refuser de se soumettre à des modes, des conformismes, des incitations, des modèles qui vont à l'encontre de sa conscience, etc.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	L'autonomie apparaît très tôt chez l'être humain comme une valeur. On le voit à travers des initiatives que prennent les petits (leur empressement à vouloir marcher seul, s'habiller seul, aller à vélo seul, etc.). On le voit également à travers leur volonté de s'affirmer comme original (leurs goûts alimentaires et vestimentaires, etc.). - **Illustrations tirées de productions artistiques** Un film, un tableau, une chanson, une bande dessinée, un roman, etc.

2. La solidarité, une exigence fondamentale à valoriser

> "Pour favoriser son développement, l'être humain répond à ses besoins fondamentaux sur les plans biologique et psychique, entrant ainsi en relation dynamique avec son milieu dans un processus d'échange, de confrontation et de transformation." (Fondements, A-9)

<u>Objectif terminal</u>

8. EXPLIQUER l'importance de la solidarité dans la réalisation de l'être humain.

Les êtres humains dépendent de façon absolue les uns des autres. Ils dépendent aussi, quoique de façon différente, des autres êtres vivants et de la matière. Cette interdépendance, qui permet l'adaptation de l'être humain à son milieu, implique une confrontation avec ce milieu. L'être humain est appelé à intervenir sur l'existence des êtres qui l'entourent, à transformer son milieu de vie. En contrepartie, il subit aussi cette confrontation et il se transforme sous l'influence du milieu.

L'enseignement moral veut amener l'élève à valoriser l'exigence fondamentale de solidarité afin de l'aider à se situer convenablement dans cette dynamique interactive.

<u>Objectifs intermédiaires</u>

8.1 PRÉCISER le sens sur le plan moral du terme "solidarité".

8.2 DÉCRIRE des manifestations qui témoignent de la solidarité de fait chez l'être humain.

8.3 S'APPLIQUER de diverses manières à accroître la solidarité.

8.4 DÉCRIRE des difficultés qu'implique la solidarité humaine.

8.5 ILLUSTRER des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale de solidarité.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
8.1 PRÉCISER le sens sur le plan moral du terme "solidarité".	La solidarité est un état d'interdépendance qui existe de fait et par choix. . La solidarité de fait est de l'ordre des conduites tendancielles, des comportements qui vont de soi, indispensables au développement de l'être humain à tous les points de vue. . En tant que valeur, la solidarité résulte d'un choix libre et raisonné. . Sur le plan moral, la solidarité se traduit dans des critères comme la justice, la bienveillance, l'égard à autrui, le respect, la tolérance, la réciprocité, etc. Elle apparaît comme un élément fondateur du référentiel moral de notre milieu.
8.2 DÉCRIRE des manifestations qui témoignent de la solidarité de fait chez l'être humain.	Voici quelques manifestations qui témoignent de la solidarité de fait chez l'être humain : . le lien de l'héridité, . le lien de la vie, . le lien de la matière, . le lien historique. **- Le lien de l'hérédité** Le processus de procréation, l'apport génétique de chacun des parents; les ressemblances entre l'enfant et les parents comme manifestation du lien génétique. **- Le lien de la vie** La proximité biologique des vivants : l'existence d'un échange constant entre les êtres humains, les animaux, les plantes. **- Le lien de la matière** Le partage avec les végétaux, les minéraux, des éléments constitutifs du corps comme le phospore, le calcium, le fer... **- Le lien historique** ° Le lien historique universel : la théorie du "Big Bang", origine commune des espèces vivantes à partir de formules

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	simples qui se sont complexifiées. Commencement présumé de la vie : 15 milliards d'années. ° Le lien historique entre les êtres humains : héritiers du passé et bâtisseurs de l'avenir.
8.3 S'APPLIQUER de diverses manières à accroître la solidarité.	Solidaires de fait, la plupart des êtres humains sont motivés à interagir avec leur milieu. Selon leurs conditions de vie et leurs aspirations, ils privilégient certains types d'interaction avec leur milieu et leur environnement. **- Des rapports sociaux** ° Toute société comporte une organisation. Des femmes et des hommes contribuent à la structurer en définissant des politiques et des lois à l'intention de leurs concitoyens et concitoyennes. Par leur action, ils rendent meilleur le vivre-ensemble de toute la collectivité. ° Les rapports sociaux s'inscrivent fréquemment dans un cadre institutionnel sous forme d'échange de services. Ce type de relation, parce qu'il permet de profiter au maximum des expertises accumulées dans la société, contribue d'une manière inestimable au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs. **- Des relations interpersonnelles** ° En dehors de l'échange de services, les relations sont aussi recherchées par attirance personnelle, pour l'échange de bienveillance. Il s'agit de l'amitié. Par son caractère réciproque, ce type de relation est l'une des belles manifestations de la solidarité. ° Il y a aussi l'amour altruiste, celui par lequel on accepte de sacrifier ses propres intérêts au bénéfice de ceux de l'autre. Ce type de relation est la

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	manifestation la plus élevée de la solidarité. - **L'interaction avec d'autres espèces vivantes** ° La faune Des personnes développent et entretiennent des rapports privilégiés avec des animaux : . le singe capucin et le quadraplégique; . le chien et l'aveugle; . le chat et la personne âgée; . le hamster et l'enfant... (On peut souligner ici l'effet bénéfique reconnu de la présence des animaux d'accompagnement auprès des personnes âgées.) D'autres s'emploient à les défendre (la Fondation Greenpeace). ° La flore Des personnes développent et entretiennent des rapports privilégiés avec des plantes. C'est le cas du botaniste et de l'horticulteur, de l'agriculteur, etc. Il importe de prendre conscience que l'interdépendance de l'être humain avec la faune et la flore nécessite de sa part le développement d'attitudes favorables à leur protection et à leur conservation. - **L'interaction avec la matière** Des personnes développent et entretiennent des rapports avec la matière. C'est le cas des archéologues, des collectionneurs, des géologues, des chimistes, des sculpteurs, des plombiers, des menuisiers, des maçons, etc.
8.4 DÉCRIRE des difficultés qu'implique la solidarité humaine.	Il existe un rapport entre la solidarité et l'autonomie humaines. De même que l'autonomie s'acquiert par la solidarité, de même

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	cette dernière se réalise avec la participation d'individus autonomes. C'est pourquoi la solidarité humaine ne peut se concevoir sans la confrontation au cours de laquelle se réalise l'adaptation réciproque. La confrontation devrait toujours engendrer un vivre-ensemble plus supportable pour tous. Malheureusement, il arrive qu'elle débouche sur le conformisme ou la délinquance, l'excès ou le manque d'adaptation. La délinquance comme refus d'interaction sociale est tout le contraire de la solidarité. Quant au conformisme, ses airs de solidarité le rendent plus pernicieux. Il importe donc de bien comprendre le processus d'influence sociale qui lui donne naissance (la normalisation) pour l'éviter. Amenager une véritable solidarité suppose la capacité de gérer la confrontation avec autrui entre l'excès et le manque d'adaptation. Il va sans dire qu'une telle entreprise est difficile à réaliser. Toutefois, il importe [illegible]eur de ses énergies, car la survie et la qualité de vie de l'être humain en dépendent. D'ailleurs, ce sont souvent des situations conflictuelles, résolues de façon satisfaisante, qui donnent naissance à de nouvelles synthèses et permettent l'aménagement d'un vivre-ensemble plus agréable pour tous.
8.5 ILLUSTRER des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale de solidarité.	- **Des valeurs liées à l'exigence fondamentale de solidarité** Acceptation de la différence, accueil, amitié, amour, collaboration, communication, compassion, considération des intérêts des autres, égalité, équité, fraternité, ouverture, partage, pluralisme, respect des autres, responsabilité, souci du bien commun, bienveillance, respect, justice...

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- **Illustrations tirées de la vie quotidienne** - **L'accueil** : être réceptif à ce qu'est et à ce que fait autrui. ° Considérer les autres comme une richesse. ° Aller au devant de qui s'intègre plus difficilement à la collectivité. ° Accepter de bonne grâce l'appréciation, la reconnaissance, la sympathie, l'amitié d'autrui. Etc. - **La justice** : reconnaître l'existence des droits d'autrui et en permettre l'exercice. ° Exercer ses droits sans porter atteinte à ceux des autres. ° Respecter les règles du jeu à l'école, en famille, au jeu, etc. ° Prendre parti pour les plus faibles dans des cas flagrants de lésion de droits. Etc. La solidarité qui se traduit par de nombreuses valeurs apparaît dans tous les secteurs de l'activité humaine. ° Le très grand nombre de jeux qui s'adressent aux enfants et aux jeunes et dont le principal attrait est qu'ils sont avant tout collectifs. Ces jeux deviennent des lieux de collaboration, de confrontation amicale, de communication, d'amitié, etc. ° Le fait de partager sa vie quotidienne avec sa famille : le partage équitable des ressources et des tâches entre les membres de la famille. ° La fréquentation scolaire obligatoire, comme manifestation du souci de la collectivité pour ses plus petits. Etc.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- **Illustrations tirées de productions artistiques** Des films, des chansons, des dessins animés, des bandes dessinées, des livres, etc.

3. La recherche de sens, une exigence fondamentale à valoriser

"L'aspiration à la réalisation individuelle et collective s'accompagne d'une recherche de sens qui appelle la définition, par les femmes et les hommes, d'une vision du monde." (Fondements, A-15)

<u>Objectif terminal</u>

9. EXPLIQUER l'importance de la recherche de sens dans la réalisation de l'être humain.

La justification de son agir et l'anticipation de son devenir, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif, constituent pour l'être humain des besoins qu'il doit de toute nécessité satisfaire. En effet, sur le plan individuel, il incombe à chacun de justifier son agir de façon raisonnable; de se donner des buts dans la vie. Sur le plan collectif, il incombe à chacun d'adopter une attitude pluraliste, de participer avec d'autres personnes à la définition et à la poursuite d'une visée collective.

L'enseignement moral veut amener l'élève à valoriser la recherche de sens.

Objectifs intermédiaires

9.1 DÉGAGER la portée sur le plan moral du terme "sens".

9.2 EXPLIQUER le besoin de justifier son agir qu'éprouve l'être humain.

9.4 ILLUSTRER des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale de recherche de sens.

9.5 APPLIQUER des valeurs qui traduisent la recherche de sens dans sa vie quotidienne.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
9.1 DÉGAGER la portée sur le plan moral du terme "sens".	Le terme "sens" peut être entendu de différentes manières. Trois acceptions du mot intéressent plus particulièrement la morale : ° faculté de bien juger (sagesse, raison, jugement); ° signification, c'est-à-dire concept ou idée symbolisant la réalité (chose, sentiment, agir, etc.); ° direction, orientation, finalité. Sur le plan moral, la recherche de sens s'identifie à un processus qui mène à l'agir moral. Cette recherche d'un jugement droit, raisonnable ou sage, à travers laquelle l'action morale se constitue, s'accompagne d'une recherche de significations. L'être humain, en symbolisant la réalité, essaie de comprendre, d'expliquer, de justifier son agir et sa finalité. Par la recherche de sens, malgré le caractère absurde de certaines réalités comme la souffrance et la mort, l'être humain cherche à se donner une cohérence et une espérance.
9.2 EXPLIQUER le besoin de justifier son agir qu'éprouve l'être humain.	° Besoin de chercher les causes et de prévoir les conséquences des actions, activités, comportements; de vérifier les intentions et de préciser les circonstances... ° Besoin de rendre compte de ses actions.
9.3 EXPLIQUER le besoin d'anticiper son devenir qu'éprouve l'être humain.	L'être humain est un dynamisme en devenir inscrit dans le temps (passé, présent et futur). ° Il se donne des buts, il forme des projets . pour se développer; . pour réaliser son espérance; . pour s'adapter à la réalité de manière à assurer sa survie et une meilleure qualité de vie.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	° Il s'interroge sur ses origines et sa finalité pour trouver à quoi il est appelé en tant qu'être individuel et collectif.
9.4 ILLUSTRER des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale de recherche de sens.	- **Des valeurs liées à la recherche de sens** Avenir, bonheur, cohérence, compréhension, émerveillement, engagement, espérance, espoir, joie, paix, progrès, spontanéité, vérité, vie... - **Illustrations tirées de la vie quotidienne** ° Les interrogations sans fin des enfants sur l'origine et la fin des choses. ° La hâte qu'on manifeste . d'arriver à une fête, . d'être grand, . d'avoir fini ses études, son année scolaire... ° L'engagement acharné que l'on met parfois à se sortir de certaines difficultés, etc. - **Illustrations tirées de productions artistiques** Littérature, cinéma, musique, etc.
9.5 APPLIQUER des valeurs qui traduisent la recherche de sens dans sa vie quotidienne.	- L'**engagement** : prendre parti pour une cause ou pour la réalisation d'un projet. ° Participer à l'activité de groupes qui veulent venir en aide à ceux qui sont victimes d'injustices. ° Intervenir chaque fois que c'est possible pour améliorer la qualité de la vie dans son milieu. ° Former des groupes de pression qui s'assurent de l'intégrité des femmes et des hommes publics, etc.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- **La cohérence** : faire en sorte qu'existe la plus grande harmonie possible entre ses convictions, ses croyances, ses aspirations, ses projets, son agir... ° Poser des gestes conformes à ses convictions. ° Agir en tenant compte des conséquences de ses actes. ° Vivre conformément à ses idéaux. Etc.

SECTION C

OBJECTIVATION DE L'EXPÉRIENCE MORALE

OBJECTIF GÉNÉRAL

Évaluer des réalités sur le plan moral.

Objectivation de l'expérience morale

"L'être humain moralement éduqué... est capable de discerner le bien du mal et de porter des jugements de valeur..." (Fondements, C-6)

<u>Objectif général 3</u>

ÉVALUER des réalités sur le plan moral.

L'objectivation de l'expérience morale implique une prise de distance en vue de considérer de façon impartiale la réalité. Elle met l'accent sur l'évaluation, permettant ainsi un retour critique sur les justifications (intellectuelles, affectives et sociales) qui président tant à la régulation de l'agir qu'à la structuration du référentiel moral.

L'enseignement moral veut fournir à l'élève l'occasion de faire une évaluation morale de certaines réalités.

<u>Objectifs terminaux</u>

10. DÉCRIRE comment déterminer l'objet de l'évaluation morale.

11. APPLIQUER un processus d'évaluation morale.

1. L'objet de l'évaluation morale

"L'être humain moralement éduqué dispose d'une conscience morale éclairée lui permettant d'appliquer son référentiel moral en tenant compte des circonstances particulières d'une situation." (Fondements, C-6)

<u>Objectif terminal</u>

10. DÉCRIRE comment déterminer l'objet de l'évaluation morale.

Le processus d'évaluation morale peut s'appliquer à l'agir ou au référentiel moral. Cependant, quel qu'en soit le point de départ, il se réalise toujours comme un processus où l'agir et le référentiel moral sont confrontés l'un à l'autre dans la recherche d'un ajustement le plus raisonnable possible entre eux. Il importe donc, après avoir défini des réalités qui peuvent faire l'objet d'une évaluation morale, de préciser quand elle est requise.

L'enseignement moral veut aider l'élève à reconnaître des types de réalités qui intéressent l'évaluation morale et l'opportunité de faire cette évaluation.

<u>Objectifs intermédiaires</u>

10.1 DÉCRIRE deux types de réalités qui font l'objet de l'évaluation morale.

10.2 PRÉSENTER un critère permettant d'établir qu'une évaluation morale est requise.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
10.1 DÉCRIRE deux types de réalités qui font l'objet de l'évaluation morale.	La morale s'intéresse avant tout à l'expérience humaine. Son objet est la régulation de l'agir. Pour régler l'agir, la morale se rapporte à un référentiel qui se compose de critères abstraits et concrets comme des principes et des valeurs, des règles, des normes... Ces critères, qui servent à l'évaluation morale de l'agir, constituent eux aussi à l'occasion l'objet de l'évaluation morale. En effet, il peut arriver que lors de l'application d'un référentiel moral à un agir, les circonstances particulières ou la complexité de la situation remettent en question des éléments de ce référentiel. C'est dire que la morale comme processus d'évaluation prend en compte à la fois l'agir et le référentiel moral sur lequel elle s'articule. - L'agir L'évaluation morale porte sur l'agir proprement dit de même que sur les autres aspects de la situation : l'intention, les circonstances et les conséquences. * L'agir proprement dit L'agir proprement dit peut prendre la forme d'un geste, d'un acte, d'une activité, d'une conduite, bref, d'un comportement. L'évaluation morale de l'agir proprement dit se fait essentiellement en recourant à la partie la plus concrète du référentiel moral, c'est-à-dire les règles, les normes, les interdits, les droits et les devoirs... Ceci s'explique du fait que l'on s'intéresse alors à la composante de la situation qui est la plus objective puisqu'elle est perçue par les sens, alors que l'intention leur échappe la plupart du temps. * L'intention L'intention, c'est la raison qui motive l'action. Elle échappe généralement à

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	l'observateur. Elle prend naissance à l'intérieur de l'être et souvent y demeure, les mobiles qui inspirent l'agir surgissant souvent de l'inconscient. ° Les circonstances L'agir comporte toujours des circonstances particulières (contexte). Ce sont des données factuelles, présentes ou passées, qui sont ou pourraient être perçues par un spectateur. Elles s'expriment sous la forme d'adverbes ou encore d'expressions ou de propositions exerçant la fonction de "complément circonstanciel". Elles exposent des nuances portant sur le moment, le lieu, le type de relations entre les personnes, leur état de santé, leur caractère, etc. Ces conditions de réalisation de l'agir peuvent être d'ordre physique, psychologique, socioéconomique, politique... ° Les conséquences L'agir humain entraîne normalement des conséquences, c'est-à-dire qu'il affecte certaines personnes ou certains groupes de personnes dans leur caractère, dans leur vie, dans les biens qu'elles possèdent, etc. Nécessairement, les conséquences s'avèrent, pour les personnes ou pour les groupes, plus ou moins bonnes ou plus ou moins mauvaises. C'est pour cela qu'elles peuvent être prises en considération dans l'évaluation morale d'une situation. La prise en charge autonome et responsable de l'agir que veut favoriser l'enseignement moral implique la capacité de faire une évaluation morale nuancée, qui tienne compte des quatre composantes de l'agir humain : l'acte lui-même, l'intention, les circonstances et les conséquences. Puisqu'elles interviennent sur la moralité de l'agir, l'évaluation morale doit les prendre en compte.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- Le référentiel moral L'évaluation morale peut porter aussi sur l'un ou l'autre des éléments d'un référentiel moral: ° une conception de l'être humain (qui peut être traduite dans un système moral); ° des valeurs fondamentales et des principes; ° des règles, des normes, des lois, des interdits, etc.
10.2 PRÉSENTER un critère permettant d'établir qu'une évaluation morale est requise.	En principe, toute réalité peut être soumise à l'évaluation morale. En pratique, les réalités qui donnent généralement lieu à l'évaluation morale sont celles qui posent problème, celles qui sollicitent l'intervention de la conscience morale. Cela se produit particulièrement lorsqu'il y a incompatibilité entre un référentiel moral et un agir ou entre des éléments d'un même référentiel. **- Incompatibilité entre un référentiel moral et un agir** Le fait d'obéir ou non à une autorité quelconque ne pose généralement aucun problème moral. C'est le cas la plupart du temps lorsqu'un jeune obéit à ses parents ou aux autorités de son école. Son référentiel moral s'applique spontanément, par habitude. Toutefois, à l'occasion, il peut arriver que la sollicitation de l'obéissance des jeunes par des adultes apparaisse plutôt inopportune au point d'embarrasser leur conscience (abus sexuel, invitation à la dénonciation, complicité délictuelle, chantage...). Il importe alors de soumettre ces situations à l'évaluation morale.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- **Incompatibilité entre deux critères d'un même référentiel moral** Un référentiel moral se compose de plusieurs éléments. C'est ainsi, par exemple, qu'on trouve dans le référentiel moral de base proposé par les Fondements les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité. On comprend facilement que dans beaucoup de situations particulières, il n'est pas possible d'accorder à ces deux exigences la même importance. L'une prendra nécessairement le pas sur l'autre. La détermination de l'importance relative de chacune relève de l'évaluation morale et dépend en grande partie des circonstances concrètes de la situation. Comme on le voit, l'évaluation morale intervient lorsqu'il existe entre un référentiel moral et un agir un écart qui nécessite une adaptation. Elle intervient aussi lorsqu'il faut privilégier l'un des éléments du référentiel moral au détriment d'un autre. En bref, l'évaluation morale s'impose lorsque l'application d'un référentiel moral pose des problèmes.

2. Application d'un processus d'évaluation morale

"Par l'objectivation de l'expérience morale... l'élève (applique) diverses habiletés afin d'évaluer cette expérience." (Fondements, D-4)

<u>Objectif terminal</u>

11. APPLIQUER un processus d'évaluation morale.

La capacité de porter un jugement moral sur l'agir humain et sur un référentiel moral est sans contredit au centre de l'expérience de la moralité. C'est une capacité qui pour se développer a besoin d'être expérimentée en situation le plus souvent possible.

L'enseignement moral veut fournir à l'élève l'occasion d'appliquer très souvent en classe le processus d'évaluation qui mène au jugement moral.

N.B. Afin d'illustrer à l'intention des enseignantes et des enseignants les principales étapes d'un tel processus, le programme d'études présente une adaptation d'une évaluation morale qui a fait l'objet de la brochure <u>L'exploitation des animaux</u> diffusée par la Direction générale des programmes.

<u>Objectifs intermédiaires</u>

11.1 DÉGAGER un enjeu moral de l'exploitation des animaux.

11.2 DÉCRIRE des attitudes possibles face à l'exploitation des animaux.

11.3 CLASSIFIER les attitudes envisagées.

11.4. CONFRONTER les attitudes envisagées à un critère moral.

11.5 PORTER UN JUGEMENT moral sur l'exploitation des animaux.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
11.1 DÉGAGER un enjeu moral de l'exploitation des animaux.	- **Des faits concernant l'exploitation des animaux** Une observation sommaire de l'expérience humaine montre que de tout temps, l'être humain a exploité l'animal de diverses façons. Cette exploitation s'est surtout faite à des fins . commerciales (élevage, chasse, trappage); . expérimentales (dans les laboratoires); . récréatives (les zoos, les cirques, les combats, les "corridas", etc.); . affectives (animaux d'accompagnement). Dans toutes ces formes d'exploitation, les animaux se voient infliger des souffrances physiques et psychologiques. Certaines formes d'exploitation menacent même carrément la survie de plusieurs espèces animales à un point tel que la situation est devenue une préoccupation pour un nombre grandissant de personnes. - **Enjeu moral de l'exploitation des animaux** La question qui se pose alors est de savoir si l'humanité doit continuer d'exploiter l'animal. Dans l'affirmative, il faut se demander de quelle manière il convient de le faire. D'après les dictionnaires, exploiter une chose, c'est la faire valoir, en tirer parti. Ainsi, on dira : ils exploitent une mine, une industrie. Le mot ne comporte alors aucune connotation péjorative. Exploiter une personne, c'est s'en servir en ayant en vue le profit seulement, sans considération des moyens. Dans cette acception, le verbe exploiter a pour synonymes des termes comme "abuser de", "spolier", "pressurer", "rouler"... Il a alors une connotation nettement péjorative. Dans ces définitions, il est question de choses et de personnes. Qu'en est-il de l'animal? Est-il plus près de la chose

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	dont l'être humain peut tirer parti ou de la personne dont il n'a pas le droit d'abuser? Certains affirmeront que l'animal est plus près de la chose et que les êtres humains peuvent en tirer parti. D'autres insisteront sur le fait que l'animal fait partie des espèces vivantes et qu'il faut avoir à son endroit le respect dû à la vie. D'autres encore, tout en reconnaissant que l'animal est un être vivant et qu'il a droit au respect dû à la vie, pensent que les êtres humains ont le droit d'exploiter l'animal, au premier sens du terme, pour assurer leur mieux-être et leur mieux-vivre. Voilà comment se présente l'enjeu moral de l'exploitation de l'animal.
11.2 DÉCRIRE des attitudes possibles face à l'exploitation des animaux.	Diverses attitudes peuvent être envisagées face à l'enjeu moral que représente l'exploitation des animaux par l'être humain. En voici quelques-unes. - Idolâtrique : vouer un culte aux animaux. - Éthologique : respecter inconditionnellement chaque espèce pour elle-même, dans ses moeurs et dans ses habitudes. - Écologique : respecter chaque espèce en tant qu'écosystème contribuant à l'équilibre de l'ensemble écologique. - Affective : entretenir un attachement profond et durable pour un ou plusieurs animaux en particulier. - Esthétique : voir dans l'animal l'expression de la beauté de l'univers. - Scientifique : considérer l'animal comme un champ privilégié d'expérimentation au service de l'humanité. - Utilitaire : considérer l'animal uniquement sous l'aspect de sa valeur matérielle.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	- Dominatrice : exercer le pouvoir sur l'animal par la chasse, le sport et toutes les formes de possession. - Négative : considérer l'animal comme un objet de répulsion, l'éviter, en avoir peur, le haïr. - Indifférente : n'avoir pour l'animal aucun sentiment, ni négatif, ni positif, etc.
11.3 CLASSIFIER les attitudes envisagées.	La diversité des attitudes possibles indique que le problème posé est complexe. Pour faciliter l'évaluation, il convient de regrouper les attitudes autour de trois options principales : - l'absence totale d'exploitation . les attitudes idolâtrique et éthologique; - une exploitation afin d'en tirer parti . les attitudes écologique, scientifique, affective, esthétique; - une exploitation abusive . les attitudes utilitaire, dominatrice et négative.
11.4 CONFRONTER les attitudes envisagées à un critère moral.	Deux opérations sont nécessaires à l'atteinte de cet objectif : * déterminer le critère moral qu'il convient de retenir face à l'exploitation des animaux; * confronter les attitudes à ce critère moral. **- Un critère moral à trouver** Pour pouvoir déterminer un critère moral qui permette d'évaluer des attitudes possibles envers l'animal, il importe de se rappeler que le rapport de l'espèce humaine avec les autres espèces vivantes de la terre est fort complexe. Aussi, la détermination de ce critère devrait-elle s'inspirer de la modestie et de la sagesse : la modestie de reconnaître que

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	beaucoup de choses dépassent l'entendement humain; la sagesse de se référer à l'essentiel. ° Le respect de la vie fondé sur le lien biologique Dans l'état actuel des connaissances sur les espèces peuplant la terre, c'est le critère moral du respect de la vie qui s'impose pour évaluer des attitudes face à l'animal. Ce critère est considéré depuis longtemps par l'humanité comme l'une des valeurs les plus fondamentales. De plus en plus, le lien biologique existant entre l'espèce humaine et les autres espèces s'impose comme fondement de ce critère. Des avis d'experts et une longue tradition plaident en faveur de l'existence de ce lien. Le fait qu'on les utilise pour mener des recherches ayant des incidences sur les êtres humains démontre que les animaux présentent un lien biologique important avec les humains. Beaucoup d'espèces animales partagent des traits communs avec l'espèce humaine sur les plans morphologique, physiologique et histologique. De plus, des ressemblances nombreuses existent dans le domaine des comportements. Il résulte de cet état de choses que les animaux, du moins les mammifères supérieurs, vivent quelque chose de comparable, par bien des aspects, à la vie humaine. La façon dont les dictionnaires définissent l'être humain depuis cent ans va dans le même sens. . "**Animal raisonnable** qui occupe le premier rang parmi les êtres organisés, et qui se distingue des plus élevés d'entre eux par l'étendue de son intelligence et par la faculté d'avoir une histoire." (Dictionnaire Littré, 1885)

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	. **"Animal doté de raison."** (Dictionnaire Bélisle, 1958) . "The single living **primate** species homo sapiens, while constitutes the family Hominidae." (McGraw-Hill, Encyclopedia of Science and Technology, 1971) . Être doué d'intelligence et d'un langage articulé, rangé **parmi les mammifères** de l'ordre des primates et caractérisé par son cerveau volumineux, sa station verticale, ses mains préhensiles." (Larousse, 1977) . "Superior to all other **mammals**; have only existed for a very short period when compared to fish." (Harrap's Dictionnary, 1984) . **"Être appartenant à l'espèce animale** la plus évoluée de la terre. Mammifère primate, famille des hominidés, seul représentant de son espèce. L'homme est un **animal** très proche des grands singes. Principaux caractères de l'homme : station verticale, différenciation fonctionnelle des mains et des pieds, masse plus importante du cerveau, langage articulé, intelligence développée, en particulier faculté d'abstraction et de généralisation." (Dictionnaire Robert, 1985) L'existence de ressemblances importantes sur les plans morphologique, physiologique et histologique entre l'espèce humaine et certaines espèces animales et la façon dont les dictionnaires définissent l'être humain démontrent bien l'existence du lien biologique servant de fondement au critère du respect de la vie qu'il convient d'appliquer aux animaux. - **Confrontation des attitudes au critère moral**

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	Le tableau de la page suivante propose une confrontation de chaque attitude au critère moral du respect de la vie.
11.5 PORTER UN JUGEMENT MORAL sur l'exploitation des animaux.	L'évaluation morale est toujours une opération difficile à réaliser. Le cas présent n'échappe pas à cette affirmation. C'est que le jugement moral doit prendre en compte non seulement l'agir proprement dit mais aussi l'intention, les circonstances et les conséquences qui l'entourent. Dans cette perspective, on pourra assez facilement reconnaître dans un premier temps que toute attitude visant à éliminer ou à faire souffrir inutilement et de façon préméditée un animal est immorale (option 3). De la même manière, toute attitude visant à subordonner l'existence humaine à l'animal devrait normalement être rejetée (option 1). Enfin, les attitudes de l'option 2 pourront être considérées comme moralement acceptables même si, dans la pratique, les situations particulières soulèvent de nombreuses questions auxquelles il importe de répondre pour porter un jugement moralement approprié. L'exemple suivant en est une illustration. * Selon beaucoup de pêcheurs, le phoque menace d'extinction le hareng dans l'estuaire du Saint-Laurent. Les chasseurs de "blanchons" des Îles-de-la-Madeleine prétendent qu'en contrôlant l'explosion démographique des phoques, ils génèrent deux effets positifs : la conservation du hareng et leur propre subsistance. Par contre, "Greenpeace" affirme que, par leur chasse, les Madelinots menacent la survie des phoques et, par le fait même, la survie de l'ensemble écologique. Les deux parties à ce litige préconisent essentiellement la même attitude, l'attitude écologique. En effet, toutes deux prétendent par des actions opposées contribuer à l'équilibre de l'ensemble écologique. Ces deux parties sont globalement animées de la

Exemple de tableau de confrontation

ATTITUDES	FONDEMENT BIOLOGIQUE	RESPECT DE LA VIE
OPTION 1		
Idolâtrique	Absence de reconnaissance du lien biologique. L'animal est considéré comme un dieu, supérieur de fait à l'être humain.	Subordination de la vie humaine à celle de l'animal.
Éthologique	Toutes les espèces sont liées biologiquement. Chaque individu récapitule en lui toute l'histoire de sa lignée.	Respect inconditionnel de la vie des espèces, humaines ou non. Survie humaine non prioritaire.
OPTION 2		
Écologique	Les espèces sont liées biologiquement dans la mesure de leur dépendance mutuelle pour le maintien de l'équilibre écologique.	Chaque espèce est un écosystème intégré à l'ensemble écologique. Chacune doit être respectée pour la survie de l'ensemble.
Affective	Un certain lien biologique existe indubitablement avec les animaux aimés; pour les autres, c'est moins évident.	Respect de la vie de certains animaux avec qui on entretient un rapport privilégié.
Esthétique	Le lien biologique est un critère accessoire qui a peu à voir avec la beauté qui, elle, détermine les attitudes.	Respect de certaines espèces dont l'apport esthétique est plus évident.
Scientifique	Le lien considéré comme critère essentiel dans l'expérimentation sur des espèces autres qu'humaines.	La vie des espèces inférieures sert les fins des espèces supérieures. Jugement qualitatif porté sur la vie.
OPTION 3		
Utilitaire	Aucune reconnaissance du lien biologique. Les animaux sont considérés comme des objets.	Aucun respect de la vie. Les espèces animales considérées comme des valeurs monnayables (y compris souvent l'être humain).
Dominatrice	Faible reconnaissance du lien biologique. L'animal sert d'exutoire à une volonté de domination et d'agressivité.	Non-respect de la vie. Rapport de dominant à dominé à maintenir par tous les moyens.
Négative ou indifférente	Absence de reconnaissance du lien biologique. Manque d'intérêt pour les animaux.	Non-respect de la vie manifesté par l'élimination ou l'indifférence. Réaction d'autodéfense aussi injustifiée qu'ignorante.

Exemple de tableau de confrontation

ATTITUDES	FONDEMENT BIOLOGIQUE	RESPECT DE LA VIE
OPTION 1		
Idolâtrique	Absence de reconnaissance du lien biologique. L'animal est considéré comme un dieu, supérieur de fait à l'être humain.	Subordination de la vie humaine à celle de l'animal.
Éthologique	Toutes les espèces sont liées biologiquement. Chaque individu récapitule en lui toute l'histoire de sa lignée.	Respect inconditionnel de la vie des espèces, humaines ou non. Survie humaine non prioritaire.
OPTION 2		
Écologique	Les espèces sont liées biologiquement dans la mesure de leur dépendance mutuelle pour le maintien de l'équilibre écologique.	Chaque espèce est un écosystème intégré à l'ensemble écologique. Chacune doit être respectée pour la survie de l'ensemble.
Affective	Un certain lien biologique existe indubitablement avec les animaux aimés; pour les autres, c'est moins évident.	Respect de la vie de certains animaux avec qui on entretient un rapport privilégié.
Esthétique	Le lien biologique est un critère accessoire qui a peu à voir avec la beauté qui, elle, détermine les attitudes.	Respect de certaines espèces dont l'apport esthétique est plus évident.
Scientifique	Le lien considéré comme critère essentiel dans l'expérimentation sur des espèces autres qu'humaines.	La vie des espèces inférieures sert les fins des espèces supérieures. Jugement qualitatif porté sur la vie.
OPTION 3		
Utilitaire	Aucune reconnaissance du lien biologique. Les animaux sont considérés comme des objets.	Aucun respect de la vie. Les espèces animales considérées comme des valeurs monnayables (y compris souvent l'être humain).
Dominatrice	Faible reconnaissance du lien biologique. L'animal sert d'exutoire à une volonté de domination et d'agressivité.	Non-respect de la vie. Rapport de dominant à dominé à maintenir par tous les moyens.
Négative ou indifférente	Absence de reconnaissance du lien biologique. Manque d'intérêt pour les animaux.	Non-respect de la vie manifesté par l'élimination ou l'indifférence. Réaction d'autodéfense aussi injustifiée qu'ignorante.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	même intention. Pourtant, il n'est pas possible de cerner où se trouve la moralité dans cette situation sans procéder à un examen plus approfondi des circonstances et des conséquences qui l'entourent. - Les Madelinots, par une chasse contrôlée, menacent-ils vraiment la survie des phoques? - Comment juger les interventions des écologistes de "GreenPeace"? - Quel rôle jouent les fabricants de fourrure synthétique dans cette affaire? - Où est la moralité dans ce dossier? - Comment départager le moral du publicitaire? - Faut-il "laisser à lui-même" l'écosystème du phoque, du hareng, du Madelinot? - Quelle vie a priorité sur les autres? - En vertu de quoi? - Où se trouve l'équilibre? Les phoques devraient-ils laisser vivre les harengs; les Madelinots, les phoques; les écologistes, les Madelinots? - Etc. **Conclusion** L'humanité s'adonne depuis ses origines à un jeu emballant : les justifications morales. A ce jeu d'une complexité inouïe, si l'un gagne, tous les autres perdent. C'est peut-être pour cette raison que les êtres humains se sont donné, en tant qu'espèce, une règle du jeu : la règle de la **réciprocité**, de l'**égalité**. La question qui se pose maintenant à la conscience est de savoir si l'on devrait étendre l'application de cette règles aux autres espèces vivantes de la terre. Il va sans dire qu'une réponse à cette question n'est pas pour demain. En attendant, l'être humain, pour être moral, devrait traiter les autres espèces avec magnanimité et bienveillance. Est-ce que ceci l'empêche d'exploiter l'animal dans la première acception du terme, c'est-à-dire de l'utiliser pour assurer son mieux-être et son mieux-vivre?

SECTION D

MOTIVATION À LA DÉCISION ET À L'ACTION MORALES

OBJECTIF GÉNÉRAL

Se motiver à la décision et à l'action morales.

Motivation à la décision et à l'action morales

> "L'être humain moralement éduqué agit conformément à ce qu'il croit devoir faire, parfois par bonne volonté, (...) parfois par force de volonté..." (Fondements, C-6)

<u>Objectif général 4</u>

SE MOTIVER à la décision et à l'action morales.

La motivation à la décision et à l'action morales amène la personne à prendre des décisions et à agir conformément au jugement moral qu'elle a posé. Mais qu'est-ce donc que la motivation? On tente de répondre à cette question depuis nombre d'années. Mais les réponses peu éclairantes apportées jusqu'à récemment ont amené beaucoup de philosophes et de psychologues contemporains à se désintéresser de cette notion. Cependant, des travaux récents ont pour effet de remettre cette question à l'honneur auprès des spécialistes qui s'intéressent au développement de l'être humain.

L'enseignement moral veut aider l'élève à mieux comprendre le phénomène de la motivation et à prendre les moyens de se motiver à la décision et à l'action morales.

<u>Objectif terminal</u>

12. APPLIQUER des moyens permettant d'accroître sa motivation à la décision et à l'action morales.

1. Des moyens de se motiver sur le plan moral

"Le sujet est l'agent premier de son éducation morale. Il vit un processus actif où interagissent sa personnalité et les stimulations de l'environnement..." (Fondements, C-3)

<u>Objectif terminal</u>

12. APPLIQUER des moyens permettant d'accroître sa motivation à la décision et à l'action morales.

La motivation est un dynamisme endogène qui donne son impulsion première à l'action, la soutient et lui imprime une direction. Ce dynamisme dépend en grande partie des conditions d'existence d'une personne, c'est-à-dire de ses capacités et de l'environnement dans lequel elle évolue. De ce point de vue, par des moyens appropriés, une personne peut s'assurer d'une certaine prise sur les diverses stimulations internes et externes qui la sollicitent et ainsi assumer à sa mesure sa propre motivation.

L'enseignement moral veut aider l'élève à appliquer des moyens de se motiver sur le plan moral.

<u>Objectifs intermédiaires</u>

12.1 S'APPLIQUER à imiter des comportements inspirants sur le plan moral.

12.2 S'APPLIQUER à réaliser des projets à sa mesure qui sont moralement justifiés.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
12.1 S'APPLIQUER à imiter des comportements inspirants sur le plan moral.	La motivation à se déterminer à une action particulière augmente lorsque cette action reçoit l'approbation du milieu. Par exemple, un jeune sera d'autant mieux disposé à agir avec bienveillance, courage et justice, si dans son milieu on encourage ce type de comportement. Un tel soutien à la motivation morale peut être obtenu par l'imitation de comportements qui traduisent des exigences fondamentales du référentiel moral (l'autonomie, la solidarité et la recherche de sens). Le programme suggère quelques noms de personnes qui se sont illustrées en posant des actes susceptibles d'inspirer la vie morale. Il va de soi que les suggestions faites ici doivent être prises avec la réserve que commande le respect de la conscience morale individuelle. - **Des personnes ayant posé des gestes moralement inspirants :** . le petit Charles Bruneau, . le Mahatma Ghandi, . Carmen Quintana . Norman Bethune, . Hellen Keller, . Terry Fox, . le docteur Gustave Gingras, . Fernand Séguin, . Naomi Bronstein, . Diane Hébert, . Desmond Tutu, etc. N.B. Le contenu notionnel propose le nom de personnes connues. L'élève peut trouver évidemment chez des proches matière à inspiration sur le plan moral.
12.2 S'APPLIQUER à réaliser des projets à sa mesure qui sont moralement justifiés.	La motivation dirige l'action vers un but. Vu son caractère prospectif, on peut penser qu'une bonne façon de se motiver à la décision et à l'action morales est de s'exercer à définir et à réaliser des projets susceptibles d'améliorer l'être et le vivre individuels et collectifs.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CONTENU NOTIONNEL
	Voici, à titre de suggestions, des exemples de projets moralement justifiés qui peuvent être réalisés par les élèves : . contribuer activement à la protection de son environnement; . imaginer des moyens à sa mesure pour aider les plus démunis de son entourage; . se solidariser avec des personnes qui sont victimes de discrimination; . organiser, dans son milieu, des activités culturelles, sportives, esthétiques...; . s'engager à donner son plein rendement à l'école; . faire sa juste part dans l'organisation de la vie familiale; . trouver des moyens de gérer ses conflits avec autrui de manière démocratique et non-violente; . organiser un boycottage des émissions de télé les plus débilitantes, etc.

CHAPITRE III

Répartition des objectifs terminaux et intermédiaires et du contenu notionnel

Le chapitre précédent présente une description du contenu de l'enseignement moral. Le présent chapitre propose une répartition par tranche — trois au primaire et deux au secondaire — des apprentissages décrits dans ce contenu. Cette répartition s'est réalisée sur la base des données expérimentales disponibles et en tenant compte des conditions concrètes de réalisation de l'enseignement moral au Québec.

• Le développement du jeune

Les données dont on a tenu compte prioritairement sont celles qui ont trait au développement cognitif et social du jeune. Même si des recherches récentes remettent en question certaines des conclusions de Piaget et de ses disciples, il subsiste pour l'essentiel des convergences importantes entre l'ensemble des études portant sur le développement cognitif, social et moral de l'enfant et de l'adolescent.

Ainsi on reconnaît généralement que l'enfant, presque incapable au début du primaire de considérer des abstractions comme l'équité, la justice, l'intention, la motivation, développe progressivement cette capacité et accède en 5e - 6e années à ce qu'il est convenu d'appeler le stade de la "pensée formelle" et par la suite, au secondaire, progresse vers le raisonnement abstrait.

Les chercheurs s'entendent aussi pour considérer le primaire comme la période où l'enfant passe progressivement de l'égocentrisme à la coopération : il développe alors le besoin d'échanger avec les autres, le goût d'entreprendre des projets avec eux, la capacité, lorsqu'il considère une situation, une question, de se mettre dans la peau de l'autre...

Enfin, on sait que le jeune enfant est porté, spontanément, à imiter les comportements des adultes qui l'entourent, surtout ceux qu'il aime et qu'il admire, alors que sa progression vers l'adolescence l'amène à prendre ses distances vis-à-vis des adultes, en se donnant d'autres modèles ou en développant ses propres particularités.

• Les pôles d'apprentissage selon les cycles

Le tableau qui suit propose de répartir les apprentissages en quatre tranches (3 au primaire, 1 au secondaire). Avant de prendre connaissance des détails de cette répartition, il importe de se donner une vue globale de la progression des apprentissages décrits dans le programme d'études. Il semble intéressant de le faire en partant des quatre pôles que présentent les fondements de l'enseignement moral.

On peut noter que le pôle de la **conceptualisation** est presque inexistant durant les premières années du primaire et qu'il prend de plus en plus de place au fur et à mesure que les élèves progressent au secondaire. En ce qui a trait au pôle de l'**objectivation**, la répartition prévoit le développement de certaines habiletés chez les élèves dès le début du primaire — comme d'imaginer des solutions possibles à un problème — et de réserver pour le dernier cycle du primaire et surtout pour le secondaire l'application intégrale du processus d'évaluation morale.

Il ressort de ce qui précède que c'est dans les pôles d'ordre affectif, la **"valorisation des exigences fondamentales"** et la **"motivation à la décision et à l'action morales"** que, prioritairement, la répartition puise les apprentissages destinés aux élèves du début du primaire. Ces deux pôles proposent, en effet, des objectifs et des éléments notionnels qui correspondent davantage au développement psychique et social des élèves du début du primaire. Ils les invitent à découvrir le sens des exigences fondamentales de façon concrète, d'une part, en observant l'agir des personnes avec lesquelles ils vivent et aussi des personnages fictifs que leur présentent les livres, le cinéma, la télévision, et, d'autre part, en posant eux-mêmes des gestes qui sont conformes à ces exigences. Ils les invitent aussi à s'inspirer des comportements moraux des personnes ou des personnages qu'ils aiment et admirent et aussi à réaliser des projets moralement justifiés qui sont à la mesure de leurs capacités. Ces deux pôles gardent une place importante au secondaire mais retiennent une

part moins grande qu'au primaire du temps consacré à l'enseignement moral.

*** La situation de l'enseignement moral**

Le programme d'enseignement moral est à la fois obligatoire et optionnel. Il est obligatoire en ce que tout élève qui fréquente une école publique au Québec est tenu de recevoir tous les ans un certain nombre d'heures d'enseignement moral et religieux ou d'enseignement moral; il est optionnel en ce que la famille ou l'élève peut choisir entre l'enseignement moral et religieux ou l'enseignement moral. Il faut ajouter que l'option entre les deux programmes d'enseignement s'exerce annuellement. Cette situation a pour effet que le nombre d'élèves inscrits en enseignement moral varie beaucoup, comme le montre le tableau suivant pour l'année 1989-1990.

Primaire	1re année	6 450
	2e année	6 900
	3e année	7 200
	4e année	7 700
	5e année	7 800
	6e année	7 800
Secondaire	1re année	13 000
	2e année	16 000
	3e année	19 000
	4e année	19 500
	5e année	16 500

Comme la situation que montre le tableau n'a pas beaucoup changé ces cinq dernières années, on peut conclure que 60% des élèves qui optent pour l'enseignement moral en troisième secondaire n'ont pas suivi ce cours au primaire. Voilà pourquoi la répartition prévoit le retour au secondaire de certains apprentissages jugés essentiels. Enfin, il existe une grande disparité entre les régions urbaines et les régions périphériques. Cette disparité va nécessiter des aménagements régionaux à la répartition que décrit le programme.

° Les modalités de présentation de la répartition

La répartition est basée sur une conception de l'apprentissage en spirale. Pour ce qui est des connaissances et des concepts, l'apprentissage en spirale se réalise à deux points de vue : par l'approfondissement de la compréhension de certaines notions plus importantes ou plus difficiles, qui apparaissent plus d'une fois dans la répartition; par l'élargissement du champ des notions. Pour ce qui est des habiletés et des attitudes, l'apprentissage en spirale va de soi : leur développement, qui commence la plupart du temps au primaire, se poursuit jusqu'à la fin du secondaire; d'ailleurs, comme on l'a écrit à plusieurs reprises, le développement de ces habiletés et attitudes est l'affaire de toute la vie.

1° Le contenu est présenté dans des tableaux qui proposent

. un rappel de l'objectif général de la section,

. les objectifs terminaux (O.T.), les objectifs intermédiaires (O.I.) et des éléments de contenu notionnel; ces éléments sont, dans le tableau, précédés d'un tiret (-), tandis que les O.T. et les O.I. sont précédés dans la colonne appropriée par le numéro qui les identifie dans le programme d'études.

2° À droite, on retrouve des carrés correspondant aux tranches d'enseignement du primaire et au 1er cycle du secondaire. Au primaire, on a choisi de répartir le contenu en trois tranches parce qu'il semble, de l'avis de la plupart des personnes consultées, que cette façon de procéder convient mieux à la situation réelle que la répartition en deux cycles.

3° Les objectifs généraux et terminaux sont tous obligatoires. Les éléments du contenu notionnel le sont partiellement; l'ombre dans les carrés identifie les éléments notionnels obligatoires. Les objectifs intermédiaires sont tous facultatifs.

4° Trois symboles ont été retenus pour préciser à quel moment des études primaires et secondaires les apprentissages doivent être réalisés : le point et le cercle (.oO), l'astérisque(*) et la flèche (→).

(.oO) Les points et les cercles sont utilisés uniquement pour les **objectifs terminaux.** Leur emplacement indique à quel moment les apprentissages doivent être poursuivis. Leur grosseur nous informe sur le seuil relatif de maîtrise qui doit être alors atteint selon le développement du jeune. Ainsi le point (.) peut indiquer qu'une petite partie de l'objectif doit être maîtrisée, ou encore que l'objectif terminal, considéré globalement, doit être maîtrisé de façon partielle seulement. La maîtrise de cet objectif se poursuivra au second cycle du secondaire en fonction de la nouvelle expérience de l'élève.

(*) L'astérisque accompagne les **éléments de contenu notionnel** Essentiellement, il est utilisé pour la répartition des **connaissances** et des **concepts.** Il indique à quel moment une notion doit être maîtrisée. Habituellement, il apparaît une fois. Cependant, dans le cas de certaines notions qu'il est nécessaire d'aborder plus d'une fois, soit à cause de leur importance ou de leur difficulté, l'astérisque apparaît plus d'une fois.

(→) La flèche est utilisée avec les **objectifs intermédiaires qui présentent des habiletés** et des **attitudes.** Elle apparaît une seule fois pour un objectif donné et son utilisation indique le début du développement de l'habileté ou de l'attitude. C'est dire que même si la flèche ne réapparaît pas les années subséquentes l'apprentissage doit se poursuivre jusqu'à la fin des études secondaires et même au-delà.

SYMBOLES	EXPLICATION
(..oO)	Objectifs terminaux
*	Contenu notionnel : connaissances et concepts
⟶	Objectifs intermédiaires exprimant une habileté ou une attitude
■	Contenu notionnel obligatoire

N.B. Les chiffres qui apparaissent entre parenthèses renvoient aux pages du contenu notionnel du chapitre II

O.T.	O.I.	Objectif général 1a : COMPRENDRE des aspects majeurs du phénomène moral : la nature et l'objet de la morale.	1-2	3-4	5-6	1-2
1		DÉCRIRE des fondements de la morale. (p. 74)				0
	1	EXPLIQUER que la morale est un phénomène universel.				
		- La morale, une réalité présente en tout temps et en tout lieu				·
		- La morale, une réalité qui varie dans le temps et dans l'espace				·
	2	PRÉSENTER des justifications à l'appui de l'existence de la morale.				
		- L'être humain et la prise en charge de l'existence				■
		- L'être humain et l'interdépendance avec les autres				■
		- L'être humain et le besoin de sens				■

O.T.	O.I.	Objectif général 1a : COMPRENDRE des aspects majeurs du phénomène moral : la nature et l'objet de la morale.	1-2	3-4	5-6	1-2
2		DÉCRIRE la morale comme un processus menant à un jugement moral. (p. 77)				o
	1	PRÉCISER le sens sur le plan moral du terme "processus".				
		- La notion de processus en général				•
		- Application à la morale				•
	2	DÉCRIRE brièvement les opérations psychiques qui permettent de porter un jugement moral.				
		- Le rôle du raisonnement et de l'intuition dans la formation du jugement moral				•
		- Le jugement moral				•
	3	ILLUSTRER l'importance de la communication dans l'élaboration d'un jugement moral.				
		- L'échange direct et indirect avec autrui, condition essentielle à un jugement moral de qualité				■

O.T.	O.I.	Objectif général 1a : COMPRENDRE des aspects majeurs du phénomène moral : la nature et l'objet de la morale.	1-2	3-4	5-6	1-2
3		DÉCRIRE les principales caractéristiques d'un référentiel moral. (p. 81)			o	0
	1	DÉFINIR l'expression "référentiel moral".				
		- La notion de référentiel moral				■
		- Distinction entre volet fondateur et volet pratique				
	2	DÉCRIRE des éléments du volet fondateur d'un référentiel moral.				
		- La conception de l'humain : exigences fondamentales			■	■
		- La valeur				■
		- Le principe				■
	3	DÉCRIRE des éléments du volet pratique d'un référentiel moral.				
		- La norme			■	
		- La règle		■		
		- Le droit				■
		- Les droits de la personne			■	
		- Le devoir				■
		- L'interdit	■			

O.T.	O.I.	Objectif général 1a : COMPRENDRE des aspects majeurs du phénomène moral : la nature et l'objet de la morale.	1-2	3-4	5-6	1-2
	4	DÉCRIRE des aspects du caractère dynamique d'un référentiel moral.				
		- Le référentiel moral change				•
		- Distinction entre domaine public et domaine privé				•
4		DÉCRIRE en quoi consiste la régulation de l'agir sur le plan moral. (p. 91)				0
	1	PRÉCISER le sens du terme "agir" dans l'expression "régulation de l'agir".				
		- L'agir humain au quotidien : gestes, actes, activités, conduites de tous les jours				•
		- L'existence humaine dans sa globalité : origine, orientation de vie, finalité				■
	2	DÉCRIRE la régulation de l'agir moral comme une recherche d'équilibre.				
		- La recherche d'équilibre dans les tensions internes				•
		- La recherche d'équilibre dans la gestion des tensions externes				•

Objectif général 11 : Reconnaître des aspects majeurs du phénomène moral : le référentiel moral de son milieu.	1-2	3-4	5-6	1-2
5 Décrire comment l'expérience morale du jeune [illegible] des influences sur le référentiel moral de son milieu. (p. [illegible])				
1 Préciser le sens du terme "milieu" dans l'expression "référentiel moral de son milieu".				
Les groupes particuliers : famille, religion, association, clan...				
Les groupes sociaux : ville, province, pays...				
2 Décrire sommairement des systèmes moraux.				
Distinction entre systèmes moraux religieux et systèmes moraux [illegible]				
Étude de quelques systèmes moraux				

N.B. Le contenu notionnel des programmes d'études propose à titre indicatif une liste restreinte de systèmes moraux à caractère religieux ou autre. Il appartient à chaque groupe compte tenu de sa composition et du choix des [illegible] de choisir de s'intéresser à l'un ou l'autre de ces systèmes.

3 Identification des liens entre le référentiel moral de son milieu et des systèmes moraux.				
Influence des systèmes moraux sur le référentiel moral du milieu. N.B. La remarque formulée à l'o.i. 2 s'applique ici.				

O.T. / O.I.		1-2	3-4	5-6	1-2
	Objectif général 1b : COMPRENDRE des aspects majeurs du phénomène moral : le référentiel moral de son milieu.				
5	DÉCRIRE comment l'expérience morale du passé exerce une influence sur le référentiel moral de son milieu. (p. 96)			·	o
1	PRÉCISER le sens du terme "milieu" dans l'expression "référentiel moral de son milieu".				
	- Les groupes particuliers : famille, religion, association, club...			·	·
	- Les groupes sociaux : ville, province, pays...				·
2	DÉCRIRE sommairement des systèmes moraux.				
	- Distinction entre systèmes moraux religieux et systèmes moraux anthropocentriques				·
	- Étude de quelques systèmes moraux			·	■
	N.B. Le contenu notionnel des programmes d'études propose à titre indicatif une liste ouverte de systèmes moraux à caractère religieux ou autre. Il appartient à chaque groupe compte tenu de sa composition et du vécu des jeunes de choisir de s'intéresser à l'un ou l'autre de ces systèmes.				
3	IDENTIFIER DES LIENS entre le référentiel moral de son milieu et des systèmes moraux.				
	- Influence des systèmes moraux sur le référentiel moral du milieu N.B. La remarque formulée à l'o.i. 2 s'applique ici.				·

O.T.	O.I.	Objectif général 1b : COMPRENDRE des aspects majeurs du phénomène moral : le référentiel moral de son milieu.	1-2	3-4	5-6	1-2
6		DÉCRIRE le rapport entre la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u> et le référentiel moral de son milieu. (p. 103)			o	o
	1	SITUER historiquement la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u>.				
		- Les grandes étapes de l'évolution des droits de la personne dans le monde				•
		- Petite histoire de la <u>Charte des droits</u> au Québec			•	
	2	IDENTIFIER les valeurs et les principes qui fondent la <u>Charte des droits et libertés de la personne</u>.				
		- Des valeurs et principes : dignité, égalité, justice et paix, réciprocité			■	

O.T.	O.I.	Objectif général 2 : VALORISER les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.	1-2	3-4	5-6	1-2
7		EXPLIQUER l'importance de l'autonomie dans la réalisation de l'être humain. (p. 113)		o		
	1	PRÉCISER le sens sur le plan moral du terme "autonomie".				
		- Dans le langage courant		•		
		- Sur le plan moral		■		
	2	ÉTABLIR UN LIEN entre l'unicité humain et son besoin d'autonomie				
		- Au point de vue physique		■		
		- Au point de vue psychique		■		
	3	PRÉSENTER la liberté comme le fondement de l'exercice de l'autonomie humaine.				
		La liberté rend l'autonomie possible				•
		La liberté rend l'autonomie nécessaire				•

O.T.	O.I.	Objectif général 2 : VALORISER les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.	1-2	3-4	5-6	1-2
	4	S'APPLIQUER de diverses manières à accroître son autonomie.		→		
		- La prise en charge de ses besoins physiques				
		- La prise en charge de ses besoins psychiques, affectifs et intellectuels				
		- La prise en charge de ses besoins sociaux				
	5	ILLUSTRER des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale d'autonomie.				
		- Identifier des valeurs liées à l'exigence fondamentale d'autonomie		■		
		- Illustrations tirées de la vie quotidienne		•		
		- Illustrations tirées de productions artistiques		•		

O.T.	O.I.	Objectif général 2 : VALORISER les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.	1-2	3-4	5-6	1-2
8		EXPLIQUER l'importance de la solidarité dans la réalisation de l'être humain. (p. 119)	o			o
	1	PRÉCISER le sens sur le plan moral du terme "solidarité".				
		- La solidarité de fait	·			·
		- La solidarité en tant que valeur	■			■
	2	DÉCRIRE des manifestations qui témoignent de la solidarité de fait chez l'être humain.				
		- Le lien de l'hérédité	·			■
		- Le lien de la vie	■			·
		- Le lien de la matière	·			■
		- Le lien historique				
	3	S'APPLIQUER de diverses manières à accroître la solidarité.	→			
		- Des rapports sociaux				
		- Des relations interpersonnelles				
		- L'interaction avec les autres espèces vivantes				
		- L'interaction avec la matière				

O.T.	O.I.	Objectif général 2 : VALORISER les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.	1-2	3-4	5-6	1-2
	4	DÉCRIRE des difficultés qu'implique la solidarité humaine.				
		- Le conformisme				•
		- La délinquance, comme refus de l'interaction sociale				•
	5	ILLUSTRER des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale de solidarité.				
		- Identification de valeurs liées à l'exigence fondamentale de solidarité	■			■
		- Illustrations tirées de la vie quotidienne	•			•
		- Illustrations tirées de productions artistiques	•			•

O.T.	O.I.	Objectif général 2 : VALORISER les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.	1-2	3-4	5-6	1-2
9		EXPLIQUER l'importance de la recherche de sens dans la réalisation de l'être humain. (p. 126)				
	1	DÉGAGER la portée sur le plan moral du terme "sens". - Le sens : tentative en vue de comprendre, expliquer, justifier son agir quotidien et sa finalité			■	
	2	EXPLIQUER le besoin de justifier son agir qu'éprouve l'être humain. - Le besoin de répondre de ses actes . pour soi-même . devant les autres			■	
	3	EXPLIQUER le besoin d'anticiper son devenir qu'éprouve l'être humain. - L'être humain se donne des buts, forme des projets			■	
		- L'être humain s'interroge sur ses origines et sur sa finalité			■	

O.T.	O.I.	Objectif général 2 : VALORISER les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de recherche de sens.	1-2	3-4	5-6	1-2
	4	ILLUSTRER des valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale de recherche de sens.				
		- Identification de valeurs liées à l'exigence fondamentale de recherche de sens			■	
		- Illustrations tirées de la vie quotidienne			·	
		- Illustrations tirées de productions artistiques			·	
	5	APPLIQUER des valeurs qui traduisent la recherche de sens dans sa vie quotidienne.			→	

O.T.	O.I.	Objectif général 3 : ÉVALUER des réalités sur le plan moral.	1-2	3-4	5-6	1-2
10		DÉCRIRE comment déterminer l'objet de l'évaluation morale. (p. 134)				0
	1	DÉCRIRE deux types de réalités qui font l'objet de l'évaluation morale.				
		- L'agir				■
		- Le référentiel moral				■
	2	PRÉSENTER un critère permettant d'établir qu'une évaluation morale est requise.				
		- Incompatibilité entre un référentiel moral et un agir				■
		- Incompatibilité entre des éléments d'un référentiel moral				■

O.T.	O.I.	Objectif général 3 : ÉVALUER des réalités sur le plan moral.	1-2	3-4	5-6	1-2
11		APPLIQUER un processus d'évaluation morale. (p. 139) N.B. L'objectif terminal 11 applique à une réalité, l'exploitation des animaux, le processus d'évaluation morale que décrit le contenu notionnel de l'objectif terminal 10. L'apprentissage porte sur les habiletés et non sur le thème retenu à titre d'illustration.	.	·	·	o
	1	DÉGAGER un enjeu moral de l'exploitation des animaux			→	
	2	DÉCRIRE des attitudes possibles face à l'exploitation des animaux	→			
	3	CLASSIFIER les attitudes envisagées		→		
	4	CONFRONTER les attitudes envisagées à un critère moral			→	
	5	PORTER UN JUGEMENT moral sur l'exploitation des animaux			→	

O.T.	O.I.	Objectif général 4 : SE MOTIVER à la décision et à l'action morales.(p.152)	1-2	3-4	5-6	1-2
12		APPLIQUER des moyens permettant d'accroître sa motivation à la décision et à l'action morales.	·	·	·	o
	1	S'APPLIQUER à imiter des comportements inspirants sur le plan moral.	→			
	2	S'APPLIQUER à réaliser des projets à sa mesure qui sont moralement justifiés.	→			

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie qui suit comporte la liste des livres et des articles utilisés comme outil de consultation ou comme source d'inspiration dans l'élaboration de ce programme. Elle peut constituer pour la personne responsable de l'enseignement moral une invitation à aller plus loin et à se documenter davantage. Dans l'esprit du programme d'enseignement moral, cette bibliographie se veut ouverte, chaque livre et chaque article se présentant au lecteur éventuel comme une invitation à s'interroger et à se remettre en question.

1. Articles de revues

ARTAUD, Gérard, "Une approche holistique du développement moral", dans Revue des Sciences de l'Éducation, Montréal, vol. XI, n° 3, 1985, p. 403-419.

AYLWIN, Ulric, "Les théories de la motivation", dans Prospectives, Montréal, février-avril 1982, p. 68-76.

CARON, Anita, "L'éducation morale dans les écoles du Québec", dans Vie pédagogique, Montréal, n° 27, 1983, p. 4-7.

FICHTE, Johann-Gottlieb, "Sur la différence entre humanité et animalité", dans Le genre humain, Paris, n° 12, 1985, p. 51-58.

FORTIN, Pierre, "Le triptyque : morale, éthique, éthicologie", dans Les cahiers éthicologiques de l'UQAR, Rimouski, n° 6, janvier 1983, p. 13-17.

JACQUARD, Albert, "Deux et deux ne font pas quatre", dans Le genre humain, Paris, n° 14, 1986, p. 63-67.

JACQUARD, Albert, "La biologie et notre regard sur l'homme", dans La Revue nouvelle, Bruxelles, n° 10, octobre 1986, p. 248-262.

LADRIÈRE, Jean, "Le devenir de la rationalité", dans La Revue nouvelle, Bruxelles, n° 10, octobre 1986, p. 229 à 247.

LAFLAMME, Simon, "Problématiques de philosophies morales occidentales", dans Philosophiques, Montréal, Vol. XIII, n° 1, 1986, p. 21 à 38.

MOREL, André, "La Charte québécoise : un document unique dans l'histoire législative canadienne", dans Revue juridique Thémis, Montréal, vol. XXI, n° 1, 1987, p. 1-23.

PAIEMENT, G., "Le professeur de morale et les marins d'eau douce", dans Medium, Montréal, 13, 1979, p. 3-9.

PERRON, Jacques, Valeurs et choix en éducation, Saint-Hyacinthe, Edisem, 1981, 225 p.

RÉMY, Jean, "Sociologie de la morale", dans Revue des Sciences religieuses, Strasbourg, vol. 70, 1982, p. 75-107.

RUEL, Pierre-H., "Motivation et représentation de soi", dans Revue des sciences de l'éducation, Montréal, vol. XIII, n° 2, 1987, p. 240-259.

SADLER, William A. et Arthur WHIMBEY, "Apprendre à penser : une approche glogale", traduit de "A Holistic Approach To Improving Thinking Skills", dans Vie pédagogique, Montréal, n° 42, avril 1986, p. 12-15.

SAMSON, J.M., "L'Éthique, l'éducation et le développement du jugement moral", dans Cahiers de recherche éthique, Montréal, 2, 1976, p. 5-49.

2. Articles d'encyclopédies

AKOUN, A., "Société", dans Encyclopaedia Universalis, Supplément, Paris, p. 1314-1319.

DE WAELHENS, André, "Homme, la réalité humaine", dans Encyclopaedia Universalis, Paris, vol. 8, p. 501-510.

DURAND, G., "Anthropologie" dans Encyclopaedia Universalis, Paris, vol. 2, p. 50-59.

EY, J., "Conscience", dans Encyclopaedia Universalis, Paris, vol. 4, p. 922-927.

FRAISSE, P., "Émotion", dans Encyclopaedia Universalis, Paris, vol. 6, p. 143-146.

PIVETEAU, Jean, "Homme-l'hominisation", dans Encyclopaedia Universalis, Paris, vol. 8, p. 510-511.

REBOUL, Olivier, "Sentiment", dans Encyclopaedia Universalis, Paris, vol. 14, p. 882-883.

TROTIGNON, P., "Affectivité", dans Encyclopaedia Universalis, Paris, vol. 1, p. 318-323.

WEIL, Éric, "Morale", dans Encyclopaedia Universalis, Paris, vol. 11, p. 311-318.

3. Dictionnaires

FOULQUIÉ, Paul, Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, P.U.F., 1982, 776 p.

HÖFFE, Otfried, éd., Dictionnaire de morale, Édition française adaptée et augmentée sous la direction de Philibert Secretan, "Études d'éthique chrétienne", Paris, Cerf, 1983, 242 p.

LALANDE, André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, P.U.F., 1968, 132 p.

THÉVENOT, Xavier, "Morale et religion", Dictionnaire des religions, Paris, P.U.F., p. 1846-1848.

4. Publications officielles

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, Rapport annuel 1969-1970, Québec, 1970, 36 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation, Pluralisme et cohérence, Rapport annuel 1977-1978, Québec, 1978, p. 15-31.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979, 163 p.

UNESCO, Apprendre à être, Paris, UNESCO/Fayard, 1972, 368 p.

5. Ouvrages spécialisés

BADIE, Bertrand, Culture et politique, "Collection politique comparée", Paris, Economica, 1983, 136 p.

BLAIS, Martin, Une morale de la responsabilité, Montréal, Fides, 1984, 242 p.

BOURCIER, A., La nouvelle éducation morale, Paris, Éd. sociales françaises, 1966, 208 p.

BOURKE, J.V., Histoire de la morale, Paris, Les Éditions du Cerf, 1970.

CARON, Anita et al, L'éducation morale en milieu scolaire, Analyse de situation et perspectives. Montréal, Fides, 1987, 136 p.

CHAUCHARD, Paul, Physiologie de la conscience, "Que sais-je?", Paris, P.U.F., 1970, 127 p.

CHAUCHARD, Paul, Physiologie des moeurs, "Que sais-je?", Paris, P.U.F. 1967, 128 p.

CROTEAU, Jacques, L'homme : sujet ou objet? Prolégomènes philosophiques à une psychologie scientifico-humaniste, Montréal, Bellarmin-Desclée, 1981, 260 p.

DOWNEY, Meriel et A.V. KELLY, Moral Education Theory and Practice, Londres, Harper and Row, 1978, 226 p.

DURKHEIM, L'éducation morale, Paris, P.U.F., 1974, 242 p.

ERIKSON, E.H., Adolescence et crise. La quête de l'identité, "Nouvelle bibliothèque scientifique", Paris, Flammarion, 1972, 328 p.

FONTANET, Joseph, Le social et le vivant, Une nouvelle logique politique, Paris, Plon, 1977, 299 p.

FOURASTIÉ, Jean, Essais de morale prospective, "Coll. Grand format, Médiations", Paris, Éd. Gonthier, 1966, 200 p.

FOUREZ, Gérard, Au-delà des interdits : D'une morale de la rencontre à une morale sociale, Bruxelles, J. Duculot, 1972, 187 p.

FOUREZ, Gérard, Choix éthiques et conditionnement social, Paris, Le Centurion, 1979, 258 p.

GRÉGOIRE, François, Les grandes doctrines morales, "Que sais-je?", Paris, P.U.F., 1979, 118 p.

GRAND'MAISON, J., "Une société en quête d'éthique", Cahiers de recherche éthique, Montréal, 5, Fides, 1977, 186 p.

GROETHUYSEN, Bernard, Anthropologie philosophique, Paris, Gallimard, 1980, 284 p.

HERSH, R.H., MILLER, J.P. et FIELDING, G.D., Models of Moral Education: an Appraisal, New York, Longman, 1980.

HIRST, Paul H., Moral Education in a Secular Society, "Unibooks", Londres, Hodge and Stoughton, 120 p.

HOTTOIS, Gilbert et Marcel VOISIN (éditeurs), Philosophie, morale et société, Collection "Laïcité-série Pédagogie", Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1982, 148 p.

IGNATIEFF, Michael, La liberté d'être humain. Essai sur le désir et le besoin, Paris, Éd. La Découverte, 1986, 136 p. (traduit de l'anglais par Maud Sissung).

JACQUARD, Albert, Éloge de la différence, La génétique et les hommes, Collection "Points-Sciences", Paris, Seuil, 1981, 192 p.

JACQUARD, Albert, L'héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanitude, Paris, Seuil, 1986, 209 p.

JACQUARD, Albert, Cinq milliards d'hommes dans un vaisseau, Paris, Seuil, 1987, 169 p.

KARLI, Pierre, L'homme agressif, Paris, Éd. Odile Jacob, 1987, 390 p.

KREMER-MARIETTI, Angèle, La morale, "Que sais-je", Paris, P.U.F., 1982, 127 p.

LABORIT, Henri, Éloge de la fuite, Paris, Robert Laffont, 1976, 233 p.

LACROIX, J., Les sentiments et la vie morale, "Collection Sup", Paris, P.U.F., 1968, 108 p.

LAGADEC, Claude, "La morale de la liberté", Préambule, Longueuil, 1984, 211 p.

LE DU, Jean, Jusqu'où iront-ils? L'éducateur piégé par la morale, Lyon, Éditions du Chalet, 1974, 162 p.

LE SENNE, R., Traité de morale générale, Paris, P.U.F., 1961, 759 p.

MADINIER, G., La conscience morale, "Collection Initiation philosophique", Paris, P.U.F., 1969, 120 p.

MASAÏ-PERLE, P. et JAMBE, R., L'éducation de l'affectivité: essai d'exploitation d'un modèle pédagogique, Paris, Nathan, 1975, 171 p.

MEHL, R., Les attitudes morales, "Collection Initiation philosophique", Paris, P.U.F., 1971, 122 p.

MENU, Michel, Les mythes de la jeunesse, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1981, 389 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice, La structure du comportement, "Bibliothèque de philosophie contemporaine", Paris, P.U.F., 1972, XV-248 p.

NAUD, A. et L. Morin, L'esquive. L'école et les valeurs, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978, 167 p.

NUTTIN, Joseph, Motivation et perspectives d'avenir, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 1980, 258 p.

NUTTIN, Joseph, Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action, Paris, P.U.F., 1980, 304 p.

PERELMAN, Chaïm, Introduction historique à la philosophie morale, Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles, 1969, 37 p.

PERRON, Jacques, Valeurs et choix en éducation, Saint-Hyacinthe, Edisem, 1981, 225 p.

PETERS, Richard S., Reason and Compassion, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1972, 128 p.

PIAGET, J., Le jugement moral chez l'enfant, Paris, P.U.F., 1969, 334 p.

PROULX, Jean, Le projet éducatif québécois, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1980, 48p.

RATHS, L.E., S.B. SIMON, et M. Harmin, Values and Teaching, Columbus, Merril, 1966, 275 pages.

REBOUL, Olivier, La philosophie de l'éducation, "Collection Sup le philosophe", Paris, P.U.F., 1971, 206 p.

REBOUL, Olivier, L'endoctrinement, "Collection L'éducateur", Paris, P.U.F., 1977, 197 p.

REEVES, Hubert, L'heure de s'enivrer. L'univers a-t-il un sens?, Paris, Seuil, 1986, 283 p.

RÉMY, Pierre, Naissance de la morale, "Collection Dossiers libres", Paris, Les Éditions du Cerf, 1976, 51 p.

RICOEUR, Paul, Le volontaire et l'involontaire, "Collection Philosophie de l'esprit", Poitiers, Aubier-Éditions Montaigne, 1967, 464 p.

SÉGUIN, Fernand, La bombe et l'orchidée, Éd. Libre Expression, Louiseville, 1987, 201 p.

SÉGUIN, Fernand, Le cristal et la chimère, Éd. Libre Expression, Louiseville, 1988, 205 p.

SERVAN-SHREIBER, J.-J., Le retour du courage, Paris, Fayard, 1986, 211 p.

VOLANT, Éric, Des morales, crises et impératifs, Montréal, Médias Paul, 1985, 245 p.

WATTÉ, Pierre (éditeur), Éthique et sociologie des valeurs, conflit ou complémentarité?, "Collection Perspectives sur l'homme", Louvain, Peeters-Leuwen, 1980, 181 p.

WILSON, J., Introduction to Moral Education, Londres, Penguin Books, 1967.

WILSON, J., Le maître et l'éducation morale, Victoriaville, N.H.P., 1984.

6. Parties d'ouvrages spécialisés

BAIER, Kurt, "Ethical Pluralism and Moral Education", dans Beck, C.M., B.S. Crittenden et E.V. Sullivan, éd., Moral Education, Toronto, University of Toronto Press, 1971, p. 93-112.

BENJAMIN, Martin, "The possibilities of Ethical Inquiry in the Schools", dans Growing Up With Philosophy, Lipman et Sharp, éd., Philadelphia, Temple University Press, 1978, p. 311-326.

BUJOLD, Nérée, La formation dans le domaine affectif, Document de travail, Québec, Université Laval, 1982, p. 1 à 83.

CARATINI, Roger, La philosophie, II - Thèmes, "Le monde des valeurs", Paris, Seghers, 1984, p. 239-292.

COCHRANE, D., "Prolegomena to Moral Education", dans The Domain of Moral Education, Cochrane, D., C. Hammet et A. Kazepides, éd., Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1979, p. 73-88.

DEWEY, John, "Morale et éducation" dans L'école et l'enfant, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, p. 129-172.

EVANS, Clyde, "The Feasibility of Moral Education", dans Growing Up with Philosophy, Lipman et Sharp, éd., Philadelphia, Temple University Press, 1978, p. 157-173.

FLAY, Joseph, "Can Children Do Moral Education", dans Growing Up With Philosophy, Lipman et Sharp, éd., Philadelphia, Temple University Press, 1978, p. 311-326.

GERGEN, J.K. et M. M. GERGEN, "La moralité dans la pensée et dans l'action", dans Psychologie sociale, Montréal, Éd. Etudes Vivantes, 1981, p. 188-223.

LEYENS, Jacques-Philippe, "L'innovation", dans Psychologie sociale, Bruxelles, Éd. Pierre Mardaga, 1979, p. 101-109.

LIPMAN, Matthews et Ann Margaret SHARP, "Can Moral Education Be Divorced From Philosophical Education?", dans Growing Up With Philosophy, Philadelphia, Temple University Press, 1978, p. 338-368.

PETERS, Richard S., "Ethical Development" dans Psychology and Ethical Development, Part Two, Londres, Unwin University Books, 1974, p. 231-385.

VALADIER, Paul, Des repères pour agir, Paris/Montréal, Desclée/Bellarmin, 1977, p. 39-63.

WINNICOTT, Processus de maturation chez l'enfant : développement affectif et environnement, "Petite bibliothèque Payot", Paris, Éditions Payot, 1974, 245 p.

7. Divers

PERRAS, Jean et Éric Volant, La philosophie du programme de formation morale destiné aux élèves exemptés de l'enseignement religieux, Québec, Ministère de l'Éducation, 1981, 70 p. (document polycopié).

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2720